Educación inicial

Las Ciencias Sociales y las Efemérides en el Nivel Inicial

Entre la teoría y la práctica

Mariana Salvalai
Elsa Godoy

HomoSapiens EDICIONES

Las Ciencias Sociales y las Efemérides en el Nivel Inicial

Entre la teoría y la práctica

Mariana Salvalai
Elsa Godoy

1980 2020 HomoSapiens
40 AÑOS *en el mundo del libro*

Prólogo 11
Laura Pitluk

Introducción 15

Capítulo 1:
Pensar las Ciencias Sociales en las salas del Jardín desde un marco teórico específico 19
Las Ciencias Sociales: breve historia de su desarrollo en el Nivel Inicial 30
El ambiente natural y social: un entramado para la indagación 36

Capítulo 2:
Los docentes y la resignificación de la historia 39
Las efemérides en el Jardín de Infantes: entre la permanencia y la innovación... 47
La vida cotidiana como puerta de entrada para aproximar a los niños al conocimiento del pasado 50
De fuentes y recursos: los materiales para indagar el pasado 53

CAPÍTULO 3:
Propuestas para abordar la historia en las salas de Jardín 63
Repensando el tiempo histórico y demoliendo estereotipos 63

CAPÍTULO 4:
Experiencias de sala 75
1. Propuestas para acercar a los niños a los tiempos de Belgrano 75
2. Propuesta de trabajo "Festejos Populares: desde las Fiestas Mayas hacia el Bicentenario de la Revolución" 78
3. Propuesta de investigación en el marco del festejo del 25 de mayo 84
4. Propuesta: La vida cotidiana en el Cruce de los Andes 91

ANEXO DE FUENTES DE INFORMACIÓN 97
A MODO DE CIERRE 107
BIBLIOGRAFÍA 111

Capítulo 3:
Propuestas para abordar la historia en las salas de Jardín 63
Repensando el tiempo histórico y demoliendo estereotipos 63

Capítulo 4:
Experiencias de sala 75
1. Propuestas para acercar a los niños a los tiempos de Belgrano 75
2. Propuesta de trabajo "Festejos Populares: desde las Fiestas Mayas hacia el Bicentenario de la Revolución" 78
3. Propuesta de investigación en el marco del festejo del 25 de mayo 84
4. Propuesta: La vida cotidiana en el Cruce de los Andes 91

Anexo de fuentes de información 97
A modo de cierre 107
Bibliografía 111

Este libro es una "asignatura pendiente" para nuestra colección de Educación Inicial. Hace muchos años que, como coordinadora de la colección, me adeudo y le adeudo un libro que aborde la complejidad del trabajo sobre las efemérides y los hechos históricos en nuestras instituciones. Tal vez las confrontaciones entre lo que se dice y lo que se hace, entre los deseos y lo posible, entre lo estereotipado y lo considerado adecuado... ejerció sus influencias en este logro que hoy finalmente podemos hacer realidad.

Confrontaciones, interrogantes y búsquedas entre:

- el enfoque educativo actual y lo posible de realizar en las escuelas,
- las ansias y deseos de abordar con los niños y niñas tan pequeños aquello que sucedió hace tanto tiempo —que es parte de esa identidad como país que tanto nos cuesta sostener de forma compartida— y las dificultades para generar su comprensión,
- las largas —tantas veces confusas— explicaciones y las propuestas significativas que faciliten las comprensiones posibles favorecidas con actividades participativas,
- los saberes necesarios acerca de la —nunca única y neutral— historia y los conocimientos lineales, infantilizados e irreales acerca de los hechos, sucesos y "héroes",

- las ideas y propuestas descontextualizadas presentadas en enfoques tradicionales y las concepciones y propuestas sostenidas en un enfoque educativo sostenido en la pedagogía crítica y la enseñanza significativa.

Como escriben sus autoras, en referencia a este libro:

> "Este trabajo se posiciona en la pedagogía crítica enmarcada en la historia social, superadora de la pedagogía tradicional y la historia positivista. Este enfoque tiene que ver con indagar, investigar, cuestionar, analizar el entorno social y cultural para, en primer lugar, poder sostener con fundamento lo que ya está instituido y es valioso y, en segundo lugar, permitir renovar e inaugurar propuestas y experiencias que derivan justamente de un modelo didáctico donde se pongan en juego el ejercicio de la ciudadanía y los derechos, la convivencia y el respeto, la diversidad social, la inclusión y los conflictos sociales.

Es un desafío extremo y potente sostener —en la complejidad de la realidad social y por consiguiente educativa que se agudiza en tantos aspectos en la actualidad— el enfoque y la ideología que dan cuenta del mismo, los criterios pedagógicos y las propuestas que los concretan en lo escolar y el compromiso con las infancias y sus aprendizajes significativos.

En este punto, es fundamental realizar una mención especial y especifica en relación con la enseñanza de la historia en el Jardín Maternal. Hemos conversado con las autoras de este libro acerca de la posibilidad de ofrecer propuestas didácticas a tan temprana edad, coincidiendo en que no es ni significativo ni posible. La inclusión de las mismas debiera basarse, tal como ellas expresan, en incluir a los niños en los festejos que integran a toda la institución de la cual forman parte y a toda la comunidad, pero en determinados actos, en momentos definidos y acotados, acordados previamente (una canción o baile compartidos, un espacio de juego, una comida...), sabiendo que

significa un trabajo específico sobre el hecho histórico
ue se trata de compartir un momento significativo desde
bración social.

uando esta inclusión se transforma en un sobre esfuerzo
grar que los pequeños alumnos estén "quietos y callados",
la presión docente de lograrlo dada la mirada de autori-
s y familias, se transforma en un ritual carente de senti-
a su vez imposible de concretar. La propuesta es que se
nicen los encuentros o "actos escolares" considerando las
bilidades e identidades de los más pequeños, adecuando un
nento para su participación, previamente considerado, que
rrumpa ni entorpezca el desarrollo de las propuestas de la
itución ni sea un aspecto forzado e innecesario.

Este libro aborda temáticas y reflexiones, propuestas e in-
maciones, ideas y compromisos... que implican un aporte
e sostendrá lo posible, influenciará las acciones y por sobre
lo acompañará a los educadores —meta fundamental de esta
ección— en la complejidad de la tarea cotidiana de educar a
niños pequeños desde el conocimiento, el respeto y el com-
omiso, en especial, en este escrito tan necesario y deseado
ferido al complejo abordaje del pasado y la historia desde su
npronta en la actualidad social.

LAURA PITLUK

eso no significa un trabajo específico sobre el hecho histórico sino que se trata de compartir un momento significativo desde la celebración social.

Cuando esta inclusión se transforma en un sobre esfuerzo por lograr que los pequeños alumnos estén "quietos y callados", bajo la presión docente de lograrlo dada la mirada de autoridades y familias, se transforma en un ritual carente de sentido y a su vez imposible de concretar. La propuesta es que se organicen los encuentros o "actos escolares" considerando las posibilidades e identidades de los más pequeños, adecuando un momento para su participación, previamente considerado, que no irrumpa ni entorpezca el desarrollo de las propuestas de la institución ni sea un aspecto forzado e innecesario.

Este libro aborda temáticas y reflexiones, propuestas e informaciones, ideas y compromisos... que implican un aporte que sostendrá lo posible, influenciará las acciones y por sobre todo acompañará a los educadores —meta fundamental de esta colección— en la complejidad de la tarea cotidiana de educar a los niños pequeños desde el conocimiento, el respeto y el compromiso, en especial, en este escrito tan necesario y deseado referido al complejo abordaje del pasado y la historia desde su impronta en la actualidad social.

LAURA PITLUK

¿Por qué un libro sobre la enseñanza de la historia para docentes que trabajan con niños pequeños?

Una primera respuesta viene de la mano de la importancia de dejar un material de consulta para los/as docentes y directivos que están involucrados en el Nivel Inicial y también para aquellos que están transitando su formación inicial, a quienes invitamos a recorrer este camino maravilloso que es trabajar con los niños y las niñas en el Jardín.

Este libro tiene por finalidad ofrecer elementos para pensar propuestas significativas y valiosas en las salas, que pongan en tensión las prácticas que llevan adelante algunas instituciones en relación con la aproximación al pasado, que se abordan en las efemérides y los actos patrios.

Se brindan, en primer lugar, algunos elementos pertenecientes a los marcos conceptuales que constituyen las Ciencias Sociales, necesarios para pensar propuestas desde un sustento teórico pertinente. Luego se ponen en tensión los conocimientos con respecto a la historia y su didáctica. Seguimos con una breve síntesis referida a los orígenes de los actos patrios en las escuelas para identificar continuidades y cambios en las prácticas escolares actuales, con el fin de detectar símbolos de una época en donde ciertas prácticas y discursos eran válidos para legitimar la construcción de la identidad nacional y que hoy se destacan como anacrónicas.

Esta distancia entre lo que se instituyó a principios del siglo XX como necesario, hoy nos interpela desde la construcción de nuevas identidades a la luz de los posicionamientos del siglo XXI. Se modificó el contexto histórico, cultural y social, por lo que nuevos escenarios nos invitan a pensar nuevas propuestas didácticas. En este libro ofrecemos pensar el trabajo en las salas con recortes de la vida cotidiana, aproximando a los niños pequeños al conocimiento del pasado con el fin de generar una tarea más significativa tanto para los docentes como para los niños en el abordaje de las efemérides.

También se presentan experiencias innovadoras llevadas a cabo por docentes en los Jardines con el objetivo de que sean una inspiración para quienes las lean y por consiguiente se atrevan a ser protagonistas de sus propias creaciones.

Se incluye un Anexo que contiene fuentes de información con el propósito de guiar la búsqueda de recursos valiosos al momento de organizar el trabajo en las salas del Jardín.

Pensar nuevas propuestas al momento de planificar deviene necesariamente del compromiso de cada docente con el conocimiento de la historia en su dimensión de historia social y vida cotidiana del pasado. Para ello se necesita una profunda revisión, análisis y reflexión sobre las prácticas docentes y las propuestas didácticas referidas a las Ciencias Sociales en general y sobre el tratamiento de las Efemérides y los actos escolares en particular, desde una mirada compleja y enriquecedora.

Como es sabido, las propuestas pedagógicas para abordar los contenidos escolares de las Ciencias Sociales dentro de la historia de nuestro país fueron inexorablemente de la mano de las ideologías políticas de cada período. Es por eso que la indagación de lo social estuvo —y está— teñida de corrientes de pensamiento que nos muestran un abanico de ideales: desde la escuela normalista y constructora de ciudadanos, pasando por enconadas doctrinas partidarias, hasta la más acérrima censura al cuestionamiento.

Este trabajo se posiciona en la pedagogía crítica enmarcada en la historia social, superadora de la pedagogía tradicional y la historia positivista. Este enfoque tiene que ver con indagar, investigar, cuestionar, analizar el entorno social y cultural para,

en primer lugar, poder sostener con fundamento lo que ya está instituido y es valioso y, en segundo lugar, permitir renovar e inaugurar propuestas y experiencias que derivan justamente de un modelo didáctico donde se pongan en juego el ejercicio de la ciudadanía y los derechos, la convivencia y el respeto, la diversidad social, la inclusión y los conflictos sociales.

Para abordar el análisis de la realidad social presente es necesaria la comprensión de los diferentes procesos históricos del pasado que condicionaron este presente. Es importante, en este trabajo, que los docentes se reconozcan como sujetos históricos con el fin de complejizar su mirada. Por tanto, quienes se comprometen en la enseñanza de las Ciencias Sociales deben ser conscientes de que el presente es una construcción social con rupturas y continuidades manifestadas través del tiempo, dentro de un contexto cultural y geográfico que condiciona dicha construcción, y que las acciones que se realizan en el presente configuran el futuro, así como las del pasado configuraron este presente.

El niño del Nivel Inicial tiene una representación del tiempo y del mundo por las cuales comprender el cambio histórico y los cambios sociales le resulta muy complejo. Por eso ponemos en tensión cómo se aborda el pasado, cómo los/as docentes aproximan a los niños pequeños a esa realidad que se les ofrece en cada efeméride, sin banalizar ni infantilizar.

El período que abarca la educación en el Nivel Inicial constituye una experiencia irrepetible en la historia personal y se presenta como decisiva respecto del logro de los aprendizajes presentes y futuros.

Acercar a los niños al pasado se puede transformar en una tarea maravillosa de viajar en el tiempo. Cuando hay propuestas valiosas de indagación, de materiales y fuentes de información que no toman a los niños como meros receptores, los actos patrios tantas veces cuestionados por su repetitividad se convierten en una oportunidad única para la construcción de saberes significativos, de juego, de comunicación y de construcción de identidades que nos interpelan como sociedad democrática y plural.

Pasen y vean...

Pensar las Ciencias Sociales en las salas del Jardín desde un marco teórico específico

Se considera fundamental la necesidad de asumir la enseñanza en la Educación Inicial con profundo compromiso respecto a la calidad de los saberes que se les ofrece a los niños y a las niñas. Atento a estas afirmaciones se hace necesario presentar la dimensión teórica como herramienta conceptual, que enmarque las prácticas pedagógicas valiosas y significativas en las salas del Jardín, especialmente cuando remiten a la aproximación del pasado a través de las efemérides; esto se debe a la complejidad anteriormente mencionada de abordar este trabajo con los niños pequeños.

En esta primera parte se definen los conceptos que estructuran a las Ciencias Sociales como "escalón" necesario para comprender la enseñanza del pasado, o su aproximación, a los niños y niñas del Jardín de Infantes.

El objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales es la realidad social presente y pasada. ¿Cómo piensan los niños dicha realidad? Aproximar a los niños a los hechos del pasado es una tarea que implica un gran desafío por la etapa evolutiva de los mismos. Sabemos que los niños pequeños tienen una

representación estática de la realidad, es decir piensan que el mundo siempre fue igual a lo que ellos conocen. Lo conciben como algo dado, que siempre estuvo ahí, no construido. Por lo tanto, la realidad social para ellos es única, no pueden percibir el entramado de las dimensiones que la sustentan (sociales, política, económicas, históricas, etc.), entonces las explicaciones de su mirada del mundo son simples y lineales y las hipótesis que formulan son originales e ingenuas. Esta percepción que construyen los niños de la realidad social está atravesada y conformada por las representaciones y los prejuicios de la cultura familiar y grupo social de referencia.

En este capítulo vamos a definir y caracterizar las Ciencias Sociales como objeto de estudio, para después adentrarnos en las propuestas de enseñanza que abordan el pasado en las salas del Jardín de Infantes.

¿Qué son las Ciencias Sociales?

En el amplio abanico al que podemos acudir para definir a las Ciencias Sociales, se presenta una delimitación pertinente para explicar brevemente el concepto de manera que se convierta en un aporte para este libro.

Las Ciencias Sociales están conformadas por distintas disciplinas cuyo objeto de estudio es la **realidad social** *presente y pasada.* Tiene el carácter complejo y multiparadigmático de las ciencias del conocimiento social: sociología, historia, geografía, historia del arte, ciencias políticas, economía antropología, entre otras. Estas disciplinas poseen un componente relacional entre sí y se sustentan en **conceptos estructurantes** necesarios y convergentes que las docentes deben conocer con el propósito de enmarcar sus prácticas áulicas y favorecer el diseño de propuestas didácticas valiosas.

Los conceptos estructurantes: tiempo, espacio y sujetos

Los conceptos son elementos, son representaciones que designan a un conjunto de objetos, símbolos o sucesos que tienen ciertas características en común (Finocchio, 1993) o de palabras

representación estática de la realidad, es decir piensan que el mundo siempre fue igual a lo que ellos conocen. Lo conciben como algo dado, que siempre estuvo ahí, no construido. Por lo tanto, la realidad social para ellos es única, no pueden percibir el entramado de las dimensiones que la sustentan (sociales, política, económicas, históricas, etc.), entonces las explicaciones de su mirada del mundo son simples y lineales y las hipótesis que formulan son originales e ingenuas. Esta percepción que construyen los niños de la realidad social está atravesada y conformada por las representaciones y los prejuicios de la cultura familiar y grupo social de referencia.

En este capítulo vamos a definir y caracterizar las Ciencias Sociales como objeto de estudio, para después adentrarnos en las propuestas de enseñanza que abordan el pasado en las salas del Jardín de Infantes.

¿Qué son las Ciencias Sociales?

En el amplio abanico al que podemos acudir para definir a las Ciencias Sociales, se presenta una delimitación pertinente para explicar brevemente el concepto de manera que se convierta en un aporte para este libro.

Las Ciencias Sociales están conformadas por distintas disciplinas cuyo objeto de estudio es la **realidad social** *presente y pasada.* Tiene el carácter complejo y multiparadigmático de las ciencias del conocimiento social: sociología, historia, geografía, historia del arte, ciencias políticas, economía antropología, entre otras. Estas disciplinas poseen un componente relacional entre sí y se sustentan en **conceptos estructurantes** necesarios y convergentes que las docentes deben conocer con el propósito de enmarcar sus prácticas áulicas y favorecer el diseño de propuestas didácticas valiosas.

Los conceptos estructurantes: tiempo, espacio y sujetos

Los conceptos son elementos, son representaciones que designan a un conjunto de objetos, símbolos o sucesos que tienen ciertas características en común (Finocchio, 1993) o de palabras

que tienen una construcción histórica y como tal su significado fue variando. Destaquemos que, dependiendo del contexto sociocultural e histórico donde se utilizan los conceptos, van a variar, por lo tanto decimos que son polivalentes. A la vez son instrumentos de pensamiento que posibilitan comprender los contenidos de la misma disciplina y organizar la enseñanza.

Al decir de Silvia Finocchio (1993), más allá de la proliferación de teorías en el campo de las Ciencias Sociales, es conveniente arribar a un cuerpo conceptual mínimo para orientar la mirada de docentes y alumnos en la construcción del conocimiento social. Este cuerpo conceptual gira en torno a categorías de *sujeto, tiempo* y *espacio* que se denominan *conceptos estructurantes* y nos permiten acercarnos al objeto de estudio: las personas en sociedad en un tiempo y un espacio determinados.

El tiempo histórico

Algunos autores consideran al aprendizaje del tiempo histórico como una herramienta cognitiva básica para el aprendizaje de la historia (Pagés y Santisteban (2010). ¿Qué es el tiempo? Cada persona, cada sociedad percibe el tiempo de una manera particular. El tiempo es representado e interpretado a partir de las estructuras de creencias que le han otorgado los grupos sociales y las experiencias de las personas (Hernández, Lorenia, Pagès, Joan, 2014). Se puede pensar entonces que el tiempo es subjetivo y su interpretación se articula con el grupo social de referencia.

La vida y las acciones de las personas están enmarcadas en el tiempo en que se vive, es decir, el tiempo social. Este contextualiza y explica los tiempos personales vividos y por lo tanto la temporalidad; la percepción del tiempo cambia y se modifica. Todos los sujetos desde pequeños comienzan a percibir ritmos subjetivos internos y externos, biológicos y sociales. A medida que crecemos comenzamos a descubrir ritmos externos marcados por el calendario, el reloj, los quehaceres, que marcan los patrones de nuestra vida cotidiana. Eso bastaría para concebir el tiempo pero no para explicarlo, para analizarlo, y en el caso de los docentes, para enseñarlo.

¿Y el cambio social? Al decir de Pagés (1989) para las Ciencias Sociales y la historia el tiempo es una relación entre los cambios de las personas, las sociedades, su entorno y la representación del presente y del futuro. Es donde suceden los cambios que se producen en la sociedad y corresponden a los comportamientos temporales de sus diferentes componentes y a las relaciones que entre ellos se producen, por lo que cada sociedad es el resultado de los cambios sociales y sus variables, que la moldean. Por todo esto no se puede afirmar la existencia de un tiempo único y homogéneo entre culturas, sino que se considera un abanico de tiempos que son reflejo de los cambios que conviven en cada sociedad.

La enseñanza del tiempo histórico es fundamental para la comprensión de los contenidos de la historia y también, y no es menor, para la formación de la conciencia histórica. Desde esta perspectiva, entonces, uno de los fines del aprendizaje de la historia y de las Ciencias Sociales es formar en los alumnos la noción de que somos sujetos históricos comprometidos con el tiempo actual que nos toca vivir, teniendo en cuenta y conociendo el pasado para advertir que somos resultado de decisiones que las sociedades tomaron en otros tiempos y, a la vez, para proyectarnos hacia el futuro. La conciencia histórica y el tiempo histórico facilitan el conocimiento de los seres humanos como seres temporales y también configuran la educación para la ciudadanía democrática y participativa. Los hechos y sucesos actuales tienen su germen en el pasado y se proyectan hacia el futuro. Establecer una relación significativa de pasado, presente y futuro es uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia porque es la base de formación de la idea de temporalidad.

Y aquí una pregunta que abre la posibilidad de pensar la enseñanza del tiempo en la escuela: ¿Qué entendemos por tiempo histórico? La comprensión de esta categoría nos permite ordenar y explicar los cambios y modificaciones que se produjeron en las sociedades.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX fue la época del surgimiento de la historia como ciencia, enmarcada en el paradigma del positivismo.[1]

Para el positivismo la enseñanza del tiempo significaba la sucesión de hechos históricos pasados que se presentaban como absolutos y objetivos. Desde este enfoque el conocimiento del pasado se fijaba a través de una cronología. La simple sucesión era la "explicación" de la historia, cuya enseñanza se supeditaba principalmente a los relatos de hechos políticos, en donde los personajes principales se pensaban de manera solitaria y estática. Lo esencial del saber histórico entonces consistía en la sucesión de fechas precisas de hechos y personajes relevantes.

Esta concepción, en tanto aprendizaje, fue criticada por Ferdinand Braudel en su obra publicada en 1942, cuyos aportes establecieron un punto de ruptura con el positivismo en relación con la temporalidad (Trepat, Critófol, Pilar Comes, 2000). Este historiador fue el primero en sistematizar la existencia de más de una dimensión temporal en la historia. Braudel afirma que las fechas y los hechos son sólo la corteza de la realidad social y en función de esta idea realiza un aporte trascendental al proponer un estudio de la historia por "tiempos": *cortos, medios y largos.*

El *tiempo corto* es lo que se recuerda fácilmente por los que lo han vivido. Paralelamente se desarrolla otro tiempo más largo relacionado con los hechos de naturaleza económica. Lo llama *tiempo medio* y explica más los movimientos históricos que el corto. Luego afirma que, por debajo de todo, existe un *tiempo largo* que se mueve muy lentamente. Lo denomina de *larga duración* para explicar mejor el acontecer social, cuya característica es que no es consciente para las personas y que opera en el inconsciente colectivo, es decir en las *mentalidades.* La palabra *mentalidad* proviene de la filosofía inglesa y se refiere a la manera de pensar de un pueblo, es lo que tienen en común las personas en su tiempo. Este *tiempo largo* o de las *mentalidades* es lo cotidiano, lo automático, lo que hemos naturalizado de

1. Nos referimos a la corriente de pensamiento que tomaba como modelo científico a las ciencias naturales, buscando leyes universales a través de la observación y la experimentación. Estas leyes y regularidades eran aplicadas a las sociedades de todas las épocas, ya que no obedecían a las acciones humanas sino a un orden social naturalmente dado.

los sistemas de valores y creencias, propias de un grupo y una época relacionadas con la economía, lo social, lo cultural y psicológico, que permanece como constante y cuyas estructuras se resisten al cambio.

En este sentido es notable lo que afirma José Castorina (2013) cuando plantea que las producciones colectivas, al ser socialmente producidas, desbordan la conciencia individual. Para Chartier y otros académicos que investigaron desde el campo de la historia de ideas, las creaciones intelectuales pasaron del pensamiento individual a la construcción de representaciones y valores compartidos que regulan los juicios de los individuos sin que estos lo puedan explicitar. Es relevante destacar a Joan Llusá Serra y a Antoni Santisteban (2018), quienes afirman que el aprendizaje de la historia requiere del aprendizaje del tiempo histórico, lo que significa la construcción de estructuras cada vez más ricas y complejas, posicionamiento que critica claramente al enfoque positivista.

Desde esta concepción crítica, entonces, el tiempo y el hecho histórico no existen *per se* sino que son objetos construidos por el historiador, que debe explicar y probar cómo los construyó. El tiempo también es transcurrir, es el movimiento de las cosas que constituye un continuum histórico entre pasado, presente y futuro, no sólo concebido como seriación y clasificación de hechos, sino como comprensión significativa de diversas causas y consecuencias de aquellos y de las transformaciones relacionadas con el pasado, el presente y el futuro a construir. Por tanto interesa comprender el proceso, el devenir histórico, con sus **cambios y permanencias**.

La noción de tiempo considera tres dimensiones que constituyen pilares para la enseñanza del tiempo histórico y de la historia; los mismos son: **pasado, presente y futuro.** Estas dimensiones existentes y subjetivas se insertan en la conciencia de un tiempo colectivo que, según cada civilización, se analiza en un espacio determinado. Las sociedades que nos precedieron han construido un sentido particular del tiempo (al que no haremos referencia en este libro).

El pasado: en relación a varios autores se puede afirmar que es una construcción provisional de lo sucedido, que cada generación debe reescribir para repensar el futuro, ya que representa una continuidad temporal.

El presente: forma parte del tiempo histórico, es lo que sucede, lo que está aconteciendo. Según Marc Bloch (1974), es importante conocer el presente para analizar el pasado. La existencia del "tiempo presente" o de la "historia reciente" genera otra categoría temporal de carácter dinámico y ofrece una visión diferente.

El futuro: el interés por el futuro en la historia surge del análisis del pasado y de la interrelación con el presente de las personas. El concepto de futuro es inherente al estudio de la historia. Algunos autores afirman que es necesario tener en cuenta que las identidades se construyen con la imagen actual que tenemos de nosotros mismos, pero también a partir de la imagen del futuro que imaginamos. Proponen no presentar el futuro como algo que esperamos que "llegue" sino enseñar que el futuro empieza ahora. Por eso insisten en que es necesario analizar las causas y los mecanismos del cambio histórico para interpretar el futuro y las posibilidades de la prospectiva. En el tiempo histórico aparece una relación dialéctica entre pasado, presente y futuro que ilustra y torna comprensibles los cambios generados en el interior de cada sociedad.

El tiempo está determinado por los ritmos. La aceleración del tiempo que caracteriza nuestra vida es una consecuencia de la velocidad y rapidez con que se producen los cambios en distintos órdenes, en especial en el dominio de la tecnología y la información. Los *cambios* y las *continuidades* o *permanencias* producidos son diferentes en cada sociedad, cultura, etc. en función de los distintos componentes y relaciones sociales. Por eso no se puede hablar de un único tiempo social monolítico y homogéneo puesto que va más allá de su dimensión cuantitativa o cronológica. La existencia del tiempo se evidencia en los cambios y en las permanencias. Las sociedades desde sus orígenes han creado su conciencia temporal registrando el paso del tiempo de variadas maneras, pintando en las cuevas, creando

pinturas de cada época, realizando fotografías, creando monumentos y películas. Todo lo que la humanidad ha construido nos permite saber cómo ha pasado el tiempo. El entorno social es una fuente clave para conocer las huellas que ha dejado el tiempo en el lugar donde vivimos. Nuestro entorno social se convierte en un libro abierto que puede ser usado como una fuente documental y audiovisual. La plaza, los monumentos, las casas, los medios de transporte, la vestimenta, los recuerdos de nuestros ancianos, las canciones tradicionales, los cuentos y las leyendas son algunos ejemplos que nos permiten comprender que la vida de las personas está constantemente enmarcada por el tiempo y el espacio (Hernández, Pagès, 2014: 3).

El tiempo histórico es entonces el resultado del *cambio social*. Los cambios no significan la desaparición de todos los rasgos culturales de una sociedad porque, si algo no permaneciera, no podríamos darnos cuenta de que algo cambia. En algunas sociedades los cambios se dan aceleradamente y en otras se dan con mayor lentitud, aquí nos encontramos con la problemática de los distintos ritmos. Los **ritmos** en gran parte están determinados por el espacio, la tecnología, las mentalidades, etc. Hay por ejemplo diferencias entre el ritmo de una ciudad y el campo y esto no significa que un espacio sea superior al otro. Pagès (1989) considera que nuestra sociedad está caracterizada por una aceleración del tiempo, motivada por los cambios rápidos y cada vez más acelerados como consecuencia de la tecnología y de la información.

Por todo lo antedicho se pueden señalar diferentes tipos de problemas en la comprensión y en la enseñanza del tiempo histórico. Un primer problema es una consecuencia de la indefinición del propio concepto en la enseñanza o su identificación exclusivamente con la cronología. Este primer problema es de naturaleza epistemológica y didáctica, es decir nos remite a la historiografía y a la transposición del saber científico en saber escolar.

Desde este punto se destaca uno de los propósitos fundamentales de las Ciencias Sociales en el Jardín de infantes: que los niños pequeños se aproximen progresivamente al pasado poniendo de manifiesto los cambios y permanencias.

Para tener una idea abarcadora de opiniones e investigaciones realizadas en este tema en primer lugar se definirán las **teorías clásicas**. Según Piaget, los niños perciben el tiempo progresivamente en tres grandes etapas: *el tiempo vivido* (de los 2 a los 6/7 años), que corresponde con las experiencias directas de la vida, el *tiempo percibido* (de los 8 a los 11 años), en el que las duraciones se representan en gráficos y relojes, y el *tiempo concebido* (a partir de los 12 años), cuando pueden comprender la noción de transcurso.

Piaget consideraba que era difícil que los niños de edades tempranas adquiriesen el concepto de tiempo y comprendieran la historia en su significado íntegro. Afirmaba que antes de los ocho años un niño no era capaz de asimilar la noción de tiempo cronológico, ni de percibirlo o medirlo. Según estas teorías, el mundo es para el niño confuso y mal organizado, ya que no discierne el tiempo ni las duraciones. Por lo tanto, la aproximación al pasado durante décadas en la educación de niños pequeños discurrió en las simplificaciones e infantilizaciones reiteradas cada año y manifestadas en cada acto escolar.

En segundo lugar, veremos las **críticas** realizadas a las teorías clásicas por varios investigadores. Antonio Calvani (Trepat, Comes, 2000) después de varias investigaciones llegó a la conclusión de que los niños de edades tempranas pueden entender el tiempo a partir de los tres años y comprender la historia a los cinco años o antes. Ann Brown mostró que los niños y niñas de cinco años y medio eran capaces de ordenar acontecimientos de un relato de una manera muy parecida a los niños más grandes. Es evidente entonces que esta génesis de la construcción temporal puede ser construida en estas edades. Los aportes de Kieran Egan (Trepat, Comes, 2000) son notables porque sugieren alternativas procedentes de la psicología y de los estudios sobre la antropología cultural. Este autor sostiene que los niños pequeños tienen imaginación y fantasía, y toma estas dimensiones como herramientas potentes para atribuir significados a la nueva información que reciben. Es decir, los niños que llegan al Jardín son "productores incesantes de imágenes mentales de lo que probablemente *no*

han experimentado nunca" (Trepat, Comes, 2000: 63). Conjuntamente a estas nociones manifiestan la comprensión de una serie de *conceptos abstractos* como bondad, maldad, verdad, mentira, etc. Dichos conceptos más las imágenes mentales son las que posibilitan a los niños de 5 años entender perfectamente narraciones como, por ejemplo, *La Cenicienta.* Dada su capacidad imaginativa y el sentido que atribuyen a partir de las imágenes, activando abstracciones, cabe preguntarse entonces si es posible presentar información histórica a través de relatos, abriendo la posibilidad de aprendizaje. Nosotras adscribimos a esta postura y estamos convencidas de que las narraciones son un recurso valioso para introducirlos a la historia. Siguiendo a Carretero (2009) podemos afirmar que en la enseñanza de la historia debe incluirse el establecimiento de las relaciones entre el pasado y el presente para poder comprender ese pasado desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente. Coincidentemente con las afirmaciones de Eagan encontramos las enunciaciones de Pluckrose, quien asevera que para acercar a los niños pequeños al pasado no basta con brindar un conjunto de fechas que no pueden concebir en calidad de tiempo, ni tampoco acontecimientos y relatos curiosos del pasado realizados en maquetas, dibujos e interpretaciones dramáticas. Estas actividades contribuyen bien poco a la construcción de conceptos que favorezcan a penetrar en el pasado; los niños están construyendo su concepto de tiempo. En contrapartida, afirma, los niños pueden ser capaces de relacionarse con personas que vivieron en otro tiempo y en otro lugar cuando se les muestra que tuvieron una dimensión humana. Esas personas del pasado comían, se vestían, jugaban, por lo que esos "hilos de vida" resultan comprensibles a través del tiempo porque corresponden a toda época y son significativos para los niños.

Desde este posicionamiento, entonces, abonamos la idea de la enseñanza de la vida cotidiana de los diversos grupos sociales del pasado comprendiéndola desde el presente, de manera de evidenciar los cambios y las permanencias significativas en niños pequeños. Este punto lo desarrollaremos en la Parte 2.

Hablar del espacio para enseñar a pensar el espacio

El espacio, como el tiempo, es una representación mental de la realidad cuyos esquemas son orientadores que ponen orden y sentido a lo que nos rodea. El espacio se considera un producto social resultante de las complejas relaciones y decisiones sociales. Todos pensamos y actuamos en términos espaciales. Resolvemos problemas espaciales cotidianamente sin notarlo, siguiendo acciones intuitivas.

Comes y Trepat (2000) nos aclaran el concepto al afirmar que más que de espacio hablamos de representaciones del espacio según el tiempo, ya que en cada período histórico la representación del espacio estuvo asociada a un sistema de creencias sobre la representación del mundo, a los saberes que se manejaban acerca de los territorios o el espacio planetario, dentro de un contexto cultural determinado. Desde los inicios de la humanidad pensar el espacio fue tema de tribulaciones, observaciones y definiciones que no abarcaremos en este trabajo.

Ciertos conceptos de espacio se relacionan con saberes científicos como la matemática, la astronomía o la física y manejan un idioma relativo a estos. Para las Ciencias Sociales el espacio se relaciona con los lugares donde se desarrolla la actividad humana, por lo que está indisolublemente ligado a la organización y el funcionamiento de la sociedad, en particular a los procesos de producción y reproducción social. La manera como nos representamos en el espacio condiciona nuestra propia existencia y la capacidad de plantear nuevos retos científicos.

La comprensión y representación del espacio en niños pequeños implica una compleja tarea de enseñanza porque se trata de un entramado de relaciones espaciales, temporales y sociales.

Sujetos sociales

Llamamos sujetos sociales a las personas y a los grupos humanos ubicados en un tiempo y un espacio, que establecen relaciones y cuyas acciones y representaciones de sí mismos y

de los otros se desarrollan en contextos espaciales y socioculturales particulares.

Es en estos contextos donde los sujetos diversos, individuales y colectivos, se relacionan entre sí construyéndose procesos identitarios y entramándose las subjetividades, las significaciones, las expectativas que los *otros* tienen sobre *uno* y sobre el *nosotros*.

La dimensión colectiva de las relaciones que se establecen entre los sujetos de diversa índole es fundamental para entender los sentidos de pertenencia, la construcción de identidades, los intereses en juego, y sobre todo para comprender las acciones y las relaciones humanas que transforman la realidad. Estas relaciones son siempre relaciones de poder; asumir esta perspectiva nos permite analizar las relaciones sociales desde el conflicto y la disputa por posiciones sociales de espacio, bienes, derechos y responsabilidades (Diseño curricular para la educación secundaria: Construcción de ciudadanía, 2007).

Las Ciencias Sociales: breve historia de su desarrollo en el Nivel Inicial

Entendemos necesaria una breve explicación acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial para pensar la manera en que ciertas prácticas y concepciones continúan evidenciándose hoy en los Jardines con el propósito de identificarlas y a partir de allí operar un posible cambio. Las propuestas pedagógicas que tuvieron lugar en los primeros años del Nivel muestran a las claras el contrato pedagógico que impregnaba la enseñanza en las salas de los Jardines. Este marco privilegiaba los aspectos fisiológicos por sobre los psicológicos; las propuestas se basaban en la exposición de la maestra y en su fijación mediante la repetición, desarrollando actividades pautadas y dirigidas como estrategias que garantizaban los aprendizajes. En este contexto de la pedagogía tradicional se desplegaron los rasgos enmarcados en los principios positivistas, empiristas y racionalistas. La protagonista era la maestra, los alumnos quedaban en segundo plano, considerados como tabla rasa, sujeto

pasivo y ahistórico (Spakowsky, 2001) Esta pedagogía entendía que los aprendizajes eran una serie de acumulaciones del saber mediante una sucesión de acciones y sus resultados eran evaluados por la maestra al finalizar algún tema.

Retomando las ideas de Piaget en relación con las Ciencias Sociales, que tanta influencia tuvieron —y aún tienen— en las prácticas escolares, los niños pequeños no pueden construir conocimiento de la realidad pasada. Es así que durante los años iniciales de la formalización del nivel inicial las Ciencias Sociales no estaban reconocidas en las currículas porque se suponía que su objeto de estudio era demasiado complejo para su abordaje. La ausencia de los contenidos referidos al área da cuenta de estas ideas. Sin embargo, al analizar la práctica escolar se han encontrado contenidos de las Ciencias Sociales sin estar prescriptos como tales. Lila Ferro y Brisa Varela (2000) manifiestan las diversas formas en que los contenidos se presentaban en el Jardín de Infantes. Por un lado, en el desarrollo de las efemérides y, por otro lado, en la integración del niño en la vida institucional. Esta fase llamada "socialización" era pretendidamente neutral y deseable como único elemento que determinaba al área. Es así que se proponían temas como "la familia", "el barrio" o los "servidores públicos" como forma de enseñar lo social. Este enfoque se asentaba en ciertas representaciones o modelos del imaginario propio de la clase media, proponiendo estereotipos, conductas y valores pretendidamente universales. Dadas estas características, se identifica que el tratamiento de los contenidos de las Ciencias Sociales estaban asociados por un lado a lo "cercano" a los niños, limitando su tratamiento a meras descripciones y enumeraciones de sujetos sociales y situaciones como forma de abordar la realidad social y, por otro lado, que las propuestas de trabajo sobre las fechas patrias eran el marco ideal para exaltar los valores y voluntades de los próceres descontextualizándolos de su inserción social e histórica.

¿De qué concepciones y prácticas estamos hablando?
De aquellas que se fueron instalando, permaneciendo a través del tiempo y aún perduran en las prácticas áulicas.

Según Lila Ferro y Brisa Varela (2000) la enseñanza en los Jardines de Infantes fue variando a través del tiempo. En un comienzo el desarrollo curricular era pensado y realizado por las docentes. A mediados de los años cuarenta comienzan la formulación de documentos oficiales para su implementación. En esta época se desarrolló la modalidad llamada "motivos del lenguaje" que refería a conversaciones definidas de antemano y sin articulación con el contexto sociocultural de los niños. El aprendizaje de lo social se limitaba a la incorporación de conductas relativas al "buen comportamiento" social y urbano. La idea de "adaptar" a los niños a la vida institucional se basaba en inculcar hábitos de cortesía, orden y obediencia, por un lado, así como también era tarea del Jardín inculcar el amor a la patria y la veneración a los héroes. Formar trencitos, escuchar y ejecutar órdenes sencillas, esperar turnos y no alterar el orden eran conductas enseñadas y esperadas por las docentes que entendían que "eso" era la enseñanza de "lo social".

Llegada la Escuela Nueva en la década de los sesenta comienzan tímidamente algunos cambios, conservándose otros, como la elección de temas descontextualizados y arraigados en la mirada tradicional. Las fechas patrias abordaban a los grandes patriotas, como por ejemplo: "San Martín, su infancia y su vida; el cruce de los andes", "Ambiente de salón colonial. El 25 de mayo. Buenos Aires antiguo. Usos y costumbres", "Cristóbal Colón: su infancia y su sueño de marino" (Ferro-Varela, 2000: 17). En esos años se introdujeron los "centros de interés" que propiciaron formas de organización de los contenidos definidas por los propios niños, por lo tanto no se pondera la adquisición de conocimientos sino buscando el conocimiento del niño en su medio, otorgándole valor a la articulación de lo que el niño conoce y su medio. Estos centros de interés estaban basados en las propuestas de Decroly; es así que partiendo de concepciones psicológicas relativas a la percepción infantil y la adquisición de conocimientos se articulan las materias escolares con las necesidades básicas de los niños con su ambiente (Ferro-Varela, 2000: 19). Del trabajo en los Jardines bajo esta modalidad heredamos dos secuelas: el juego en rincones y las experiencias directas. A estas las definimos como

actividades valiosas siempre y cuando la propuesta de estos formatos se encuentre enmarcada en la pedagogía crítica; por un lado proponemos la resolución de situaciones problemáticas y por otro permitimos modificarlas o adecuarlas en función de las nuevas infancias.

Los años del gobierno militar que siguieron al golpe de estado de 1976 se caracterizaron por intervenir a la educación propugnando una corriente neoconductista y tecnicista que pretendía el absoluto control de la tarea docente. Aparecieron entonces definiciones de las conductas que se esperan de los niños: el dominio de lo motor, de lo intelectual y lo social. Esto último quedó limitado a la incorporación y el ejercicio de hábitos y rutinas; los temas históricos fueron quitados de las planificaciones mientras los actos escolares se realizaban sin reflexión ni explicaciones significativas.

El Jardín de Infantes se ordenaba en función de uno de los objetivos generales de los Fines de la Educación Argentina, aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 1977: "preparar al hombre para asumir los valores éticos-religiosos de su destino trascendente". La realidad social no entraba a las salas, tampoco el conflicto, pero sí entraba la censura de material bibliográfico. Es destacable, en este sentido, el caso de la provincia de Buenos Aires, donde la Dirección de Enseñanza Preescolar creó la Comisión de Análisis Bibliográfico. Son significativas además las circulares que regulaban el trabajo en los Jardines, como por ejemplo aquellas sobre "Reflexiones sobre actitud docente" N°. 1 de 1979, las "Reflexiones sobre educación moral" N°1 de 1983 y la "Circular sobre juego centralizador" que disponía un único modo de trabajar en las salas (Fernández Pais, 2018).

Entrados los años democráticos, avanzados los años ´80, las jurisdicciones elaboraron nuevos currículos en concordancia con los nuevos aires políticos. El Diseño Curricular de la Ciudad —en aquel entonces Municipalidad— de Buenos Aires (Argentina, 1989) presentó contenidos desde una mirada crítica de la realidad social. Antes de la formulación —en Argentina— de los CBC (Contenidos Básicos Comunes a nivel nacional) se destaca el mencionado Diseño Curricular del año 1989 de la

entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Este diseño fue un faro para la producción curricular posterior; en él participaron reconocidos especialistas de las distintas áreas curriculares. El área de Ciencias Sociales fue escrita por Silvia Alderoqui y determinó las bases pedagógicas de una mirada crítica de la vida social. Recordemos que en esa década es cuando se define la realidad social como objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales, caracterizada como producto de la construcción humana. Ahí radica la importancia de la aparición del desarrollo teórico de la disciplina en un documento curricular dando sustento a la propuesta areal.

Este documento se va a ampliar explicitando los principios explicativos o ideas organizadoras del nuevo enfoque en el Anexo del *Diseño Curricular para la Educación Inicial* de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires del año 1995. Finalmente en la Ciudad de Buenos Aires se escribe en el año 2000 un Diseño Curricular en el cual —para las salas 4 y 5 años— se trabaja como área la Indagación del Ambiente Natural y Social; dicho Diseño sigue vigente en la actualidad.

En la provincia de Buenos Aires en la década de los 80 y entrados los noventa se continuaba trabajando con la línea curricular anterior. Cuando se formularon los CBC a nivel nacional, la provincia elaboró un Documento Curricular —en el año 1997— que trabajaba por primera vez Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, de manera separada pero avanzando hacia una formulación areal. Específicamente las Ciencias Sociales se organizaban a través de ejes tales como Sociedad, Organización y participación, Sociedad, economía y naturaleza, el eje de la Formación Ética, el eje del Campo Tecnológico y el de la Construcción del conocimiento de la realidad social. En estos ejes se desplegaban contenidos, pero este diseño carecía de un marco teórico enfocado específicamente hacia el nivel.

Es destacable la propuesta porque sostenía la idea de poner en juego valores democráticos, que promovieran la participación de los niños y los iniciaran en actitudes del ser ciudadano, como por ejemplo votar para decidir cuestiones inherentes a la sala del Jardín. Sin embargo, la enseñanza de la realidad social

se adscribía a la descripción simplista sin problematización alguna. En diversas investigaciones (Castorina-Aisemberg, 1989; Delval, 1987) se demostró que los niños del Nivel inicial se interesan por sucesos de la realidad social y que es válido y certero proponer una didáctica de las Ciencias Sociales en dicho nivel. Es así que se formularon los contenidos relativos al área en la década de los '90., donde los CBC (Contenidos Básicos Comunes) comenzaron a definir la instancia de pensar propuestas didácticas para abordar el área en las salas del Jardín.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de la pedagogía crítica

Como dijimos anteriormente, las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial arrastran prácticas heredadas de otros tiempos que, a la vez, se fueron diversificando a la luz de los avances en un marco más amplio que estudia las didácticas y su actualización tanto en los profesorados como en la formación continua. La idea es presentar algunos aportes derivados de la manera en que se diseñan propuestas pedagógicas en torno a aquellas en las salas del Jardín.

A partir del año 2003 comienzan a implementarse estrategias de planificación política en donde el Estado proyecta no solo la recuperación económica sino también la ampliación de derechos y se coloca al frente de renovaciones orientadas a profundizar un nuevo esquema educativo. En el año 2007 se sanciona la Ley 26.206 de Educación Nacional enmarcada en un nuevo modelo de Estado (y por lo tanto en un nuevo modelo de educación) caracterizado por una fuerte intervención estatal para hacer frente a los problemas económicos, financieros, sociales y educativos heredados de los gobiernos neoliberales de las décadas anteriores que culminaron en una crisis generalizada en los años 2001 y 2002. Por lo tanto a partir de la nueva ley se entiende a la educación como política pública y se van estableciendo nuevos diseños curriculares enmarcados en este nuevo escenario, que coloca a la educación al servicio de objetivos inclusivos y de calidad pedagógica. Desde este modelo se detecta una mayor presencia del Estado nacional, no sólo como

garante sino como actor principal que promueve las condiciones para la igualdad, calidad y cohesión del sistema educativo. Es entonces que en el 2008, con el Diseño Curricular del Nivel Inicial, comienza una nueva perspectiva en lo que respecta a la enseñanza de dicho nivel en la provincia de Buenos Aires. El enfoque de la didáctica de las Ciencias Sociales cambia significativamente. Se reemplaza la enseñanza de lo social desde las perspectivas descriptas por la indagación del ambiente natural y social en las propuestas de sala. Como ya dijimos la Ciudad de Buenos Aires fue pionera en trabajar sobre la indagación del ambiente.

El ambiente natural y social: un entramado para la indagación

Adriana Serulnicoff y Verónica Kaufmann (2000)[2] fueron autoras de referencia en las que los docentes abrevábamos en busca de respuestas para este nuevo enfoque de conocimiento. Estas autoras definieron al ambiente como espacio diverso formado por grupos sociales con diferentes costumbres, creencias e ideas, también desigual en el sentido de que la distribución de los bienes materiales y simbólicos no es equitativa para los distintos sectores que lo conforman. El ambiente es una construcción histórica en la que se pueden evidenciar los cambios y las permanencias. Por lo tanto, el conflicto social forma parte del ambiente así como la posibilidad, en algunas situaciones, de arribar a consensos. El ambiente es un entramado social y natural. No hay un ambiente histórico y otro biológico o físico, sino un único medio. Lo que varían son los modos de abordaje para su estudio (Luc, 1987).

Este propósito es convergente para ambas áreas y le otorga al Nivel Inicial una identidad diferente de los restantes niveles del sistema educativo. Las Ciencias Sociales y Naturales en el Jardín se organizan en torno a este propósito y no desde la perspectiva ni la lógica de cada una de las áreas. De esta manera, se espera que los alumnos sean capaces de construir relaciones

2. El texto referido, *Conocer el ambiente,* es la base del Diseño Curricular de CABA del año 2000.

y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente y, en particular, comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos sociales y naturales que lo conforman. Esto permite un abordaje que, sin banalizar la complejidad que caracteriza al ambiente, genera instancias que favorecen el ir desentrañando las relaciones que lo conforman y las dimensiones que lo atraviesan. Así se da inicio a un largo camino que se complementará en los ciclos superiores cuando los estudiantes estén en condiciones de construir conceptos más específicos de cada una de las disciplinas, tanto del área de las Ciencias Sociales (historia, geografía, sociología, economía, etc.) como de las Ciencias Naturales (biología, química, física, etc.) (Kaufmann, Serulnicoff, 2000).

Esta nueva definición del área de conocimiento permitió comenzar a pensar lo social desde un entramado para ser indagado, explorado e interrogado desde la perspectiva crítica. Esta mirada reclamó la construcción de nuevos conocimientos y estrategias necesarios para llevar propuestas de sala valiosas, en consonancia con la perspectiva que rompía con los ejes de la pedagogía tradicional.

Desde un enfoque crítico de las Ciencias Sociales se plantean conceptos clave, o principios explicativos de la realidad que nos permiten dar explicaciones racionales de los fenómenos sociales superando la mirada tradicional positivista. Estos principios se diseñan y se introducen en los diseños curriculares de los distintos niveles educativos.

En el Nivel Inicial, en el año 1995, en el Anexo del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Adriana Serulnicoff los desarrolla de manera detallada, denominándolos "ideas organizadoras" y definiéndolos como aquellas ideas que el docente debe tener en mente a la hora de motorizar una propuesta didáctica, y oficiarán de guía, favoreciendo sus intervenciones a la hora de trabajar con los niños.

Estas ideas o principios son:

- La complejidad
- La multicausalidad

- La realidad como construcción social
- El cambio social (cambio que implica las permanencias)
- El conflicto social
- La diversidad cultural
- La desigualdad social
- La mirada relativa o multiperspectividad

Beatriz Goris (2006) aporta además un trabajo significativo e imprescindible acerca de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el nivel inicial. La autora subraya la idea de que los contextos o recortes del ambiente al ser multidimensionales tienen que conservar su complejidad sin infantilizarlos ya que están atravesados, como mencionamos más arriba, por dimensiones que se entrelazan. Los conceptos estructurantes, los principios explicativos o ideas organizadoras son los pilares de un enfoque renovado y crítico de las Ciencias Sociales que sostienen los documentos curriculares de las distintas jurisdicciones y serán nuestro norte en este trabajo.

Nos parece relevante destacar la importancia de organizar situaciones de enseñanza conociendo los marcos teóricos de las Ciencias Sociales, como así también considerar las estrategias relativas a la enseñanza de la realidad social pasada con niños pequeños, observando los conceptos desarrollados en esta primera parte.

En los próximos capítulos revisaremos la relación de los docentes con la historia; desarrollaremos las propuestas de indagación del pasado en el Nivel inicial; analizaremos la tradición de los rituales en los actos escolares y consideraremos propuestas de enseñanza de la vida cotidiana en las sociedades del pasado asociados a las efemérides.

Capítulo 2

Los docentes y la resignificación de la historia

"Quien controla el pasado controla el futuro.
Quien controla el presente controla el pasado."
George Orwell, 1984

Para realizar una propuesta de indagación de la realidad social pasada nos urge preguntarnos con qué formación y qué conocimiento relativo a la historia llegan los docentes a las salas del Jardín de Infantes. Ensayemos una posible interpretación. Por un lado, sabemos que es importante que la historia nacional como objeto de estudio se incluya en los programas o currículums de la formación docente, favoreciendo un abordaje de los actos escolares y su contenido histórico alejados de las réplicas de aquellos que los docentes recuerdan de su paso por la escuela primaria. Por otro lado, tenemos conocimiento y experiencia sobre lo que esperan las familias que asisten a estos festejos cuyas expectativas sólo se reducen a las prácticas que ya conocen porque sostienen el recuerdo de aquellos actos de su infancia.

Desarrollaremos una breve síntesis de las diversas causas por las cuales se puede considerar que la enseñanza del pasado, desde una mirada renovada, aún no se masifica en las instituciones. Una de esas causas, como se explicitó, es la falta

Los docentes y la resignificación de la historia

"Quien controla el pasado controla el futuro.
Quien controla el presente controla el pasado."
George Orwell, 1984

Para realizar una propuesta de indagación de la realidad social pasada nos urge preguntarnos con qué formación y qué conocimiento relativo a la historia llegan los docentes a las salas del Jardín de Infantes. Ensayemos una posible interpretación. Por un lado, sabemos que es importante que la historia nacional como objeto de estudio se incluya en los programas o currículums de la formación docente, favoreciendo un abordaje de los actos escolares y su contenido histórico alejados de las réplicas de aquellos que los docentes recuerdan de su paso por la escuela primaria. Por otro lado, tenemos conocimiento y experiencia sobre lo que esperan las familias que asisten a estos festejos cuyas expectativas sólo se reducen a las prácticas que ya conocen porque sostienen el recuerdo de aquellos actos de su infancia.

Desarrollaremos una breve síntesis de las diversas causas por las cuales se puede considerar que la enseñanza del pasado, desde una mirada renovada, aún no se masifica en las instituciones. Una de esas causas, como se explicitó, es la falta

de reflexión y actualización académica donde se pone de manifiesto la fuerza de las matrices de aprendizaje resistentes a los cambios. Sin embargo, en el lado opuesto, es posible ver en algunos Jardines cómo los docentes comprometidos con la búsqueda de prácticas renovadas, transitando las aulas de la formación continua, leyendo materiales actualizados en soledad o en grupo, diseñan propuestas valiosas y significativas a realizar con los pequeños; otras tantas aún están en proceso de trasformación y de aprendizaje. Siguiendo a la primera afirmación destacamos que algunos docentes en su tránsito profesional trabajan con bibliografía perteneciente a otro paradigma. Otros docentes no tuvieron la posibilidad de realizar pertinentes y necesarias reflexiones para derribar los estereotipos de la mirada clásica por lo que replican en las salas del Jardín de Infantes saberes relacionados a las efemérides como cuando eran alumnas, poniendo en juego –más por carencia de conocimientos que por falta de voluntad– la pedagogía tradicional, repitiendo y reforzando estereotipos de clase y de género sin una propuesta innovadora. También sucede que algunas maestras noveles llegan al Jardín con muchas ideas y propuestas, nutridas en las aulas de capacitación con la intención de renovar la enseñanza del pasado, pero la estructura conservadora y verticalista de algunas instituciones no permite que desplieguen toda la potencia transformadora que debería ser aprovechada por las colegas.

Por otro lado, en los Jardines de Infantes, se encuentran propuestas con variadas intenciones y formatos que se sintetizan a continuación: desde la mera preparación de actos sin una propuesta significativa de aprendizaje con esforzados ensayos de dudosos encantos, hasta el abordaje de temas donde aparecen los relatos históricos muy centrados sólo en la dimensión política con un nivel de simplificación e infantilización evidente, que ponen de manifiesto la ausencia de la complejidad necesaria que implica un trabajo del área con niños pequeños. Dichos "temas", tales como los medios de transportes, las vestimentas, los trabajos y la biografía de los próceres, entre otros, se enfocan desde un marco tradicional que plantea solo una descripción sin involucrar problemáticas

sociales tales como la esclavitud, la exclusión de grupos sociales populares o la guerra entre otros, mostrando como escenario un pasado armonioso y sin conflictos. Por estos y otros tantos motivos se aborda el pasado con muchas "huellas" de lo que fue su paso por la escuela primaria o bien se "amoldan" a lo que se acostumbra hacer en la institución o a las expectativas de las familias.

También existen situaciones en las cuales las docentes, que ya vienen trabajando de manera más actualizada enmarcadas en los nuevos (y no tan nuevos) enfoques y sus posicionamientos, propusieron indagaciones y búsqueda de saberes que impactaron en sus prácticas y, por lo tanto, en los aprendizajes de los niños. Otras tuvieron experiencias más superadoras de la mirada tradicional, pero aún no encuentran las pericias necesarias para transponerlas como estrategia de aprendizaje en las salas del Jardín de Infantes. Para superar estas prácticas, que se consideran un núcleo duro de trabajo en las salas, habrá que revisar no solo el conocimiento histórico que se sostiene a la luz de las nuevas perspectivas sino también ofrecer los recursos y el material didáctico para que su selección sea valiosa al momento de aproximar a los niños al pasado a través de la indagación potente y creativa.

En fin, los motivos son variados y muchos y es por todo lo antedicho que ofrecemos este escrito con el fin de reflexionar y proponer ideas superadoras en las salas del Jardín, no para que sean modélicas, sino con la intención de que puedan nutrir sus prácticas.

Coincidimos con Beatriz Goris (2008: 7) cuando afirma que "para diseñar propuestas en historia, hay que estudiar, buscar, seleccionar, adecuar. De lo contrario la historia pasa a ser un "como si"; la edad de los niños no justifica improvisar" Reconocemos maestras que siguen este camino y otras que aún están en proceso.

El desafío entonces es pensar una aproximación al pasado con niños pequeños poniendo en tensión los saberes de los docentes en relación con la historia argentina, asumiendo una reflexión crítica que implica poner en marcha dispositivos que

promuevan la actualización de los propios conocimientos y las posibilidades de cambio en sus prácticas.

En este sentido se formulan interrogantes para realizar un diagnóstico de saberes y de trayectoria docente con el fin de indagar qué saben y desde qué perspectiva las docentes abordan la temática que nos convoca tanto de manera institucional como áulica. ¿Qué formación tienen las docentes cuando trabajan esta temática con los niños? ¿De qué bibliografía, experiencia o ejemplos se nutren? En sus prácticas, ¿manifiestan propuestas innovadoras o sostienen en el tiempo visiones estereotipadas, tradicionales y discriminatorias? ¿Cómo fueron construyendo sus representaciones del pasado a lo largo de su trayectoria docente? ¿Seleccionaron recortes significativos como propuesta didáctica? ¿Con qué recursos acercan a los niños al pasado?

Para comenzar a transitar otros caminos posibles invitamos a conocer el origen de los actos patrios en la escuela, su contexto histórico, social y cultural y cuáles fueron los materiales utilizados para conformar un estilo que perdura hasta la actualidad.

Los actos escolares: historización, ritualización

En sus inicios los actos escolares fueron herramientas para la enseñanza de la historia nacional y tuvieron como objetivo unificar a la sociedad, crear una conciencia nacional y ciudadana mediante símbolos, prácticas y rituales que se repitieron a través del tiempo constituyendo el imaginario colectivo del *ser nacional*. Esta función no puede pensarse por fuera del proceso de formación de los estados nacionales y la oleada inmigratoria de ultramar en articulación con la fundación pedagógica escolar. Este proceso de construcción de la identidad nacional en las escuelas, cuyo punto máximo son los rituales de los actos escolares, respondió históricamente a las preocupaciones surgidas de las elites de Buenos Aires que detentaban el poder político al advertir que se ponía en tensión la propia identidad frente a la presencia creciente de otras identidades. La escuela como dispositivo disciplinador de la modernidad funcionó como la

matriz civilizatoria y legitimadora de una sociedad pretendida desde la norma, y el ejercicio de los actos escolares fue parte de la colonización pedagógica.

Al respecto resulta interesante hacer un poco de historia acerca de cómo estas fechas aparecieron en el universo escolar. El origen de la celebración de las mismas en la escuela se relaciona con el inicio de la masificación de la educación gratuita y laica en el marco de la construcción del Estado-Nación. La Ley 1420 sancionada en el año 1884 sentó las bases de la escuela pública argentina asignándole, también, la función de constituir la nacionalidad y el sentimiento de pertenencia e identidad colectiva. El contexto social de fines del siglo XIX y principios del XX requería de esta simbología como estrategia para integrar a la gran masa inmigratoria europea que llegó a nuestro país en ese período. Los actos escolares y la ritualizacion de los mismos resultaron funcionales a tal fin.

Pero vamos un poco hacia atrás en el tiempo. Hasta 1810 los festejos y conmemoraciones que se realizaban en el Virreinato eran de tipo religioso y estaban ligadas a la monarquía. Con la irrupción de la revolución hicieron su aparición las llamadas fiestas cívicas. Estas tenían un carácter netamente político en donde la Plaza de la Victoria (hoy Plaza de Mayo) era centro de los festejos tanto para celebrar los triunfos en el proceso de independencia, como para recibir a un nuevo gobernante o a un general victorioso, pero por sobre todo para conmemorar en mayo el aniversario de la revolución. En 1811 se erigió una construcción destinada a permanecer (un obelisco) en el centro de la Plaza como homenaje a la Revolución de Mayo. Se podría decir que fue el primer monumento que tuvo la ciudad para guardar memoria. Luego fue bautizado como "pirámide". En palabras de Isabelino Siede (2007), el fervor popular demostrado en cada 25 de mayo operó como incentivo para que la Asamblea de 1813 estableciera esta fecha como fiesta cívica. La denominación elegida fue las de Fiestas Mayas. La celebración duraba varios días y en su puesta en escena se disparaban salvas de artillería, se hacían repiques de campanas, desfiles de tropas y comparsas y representaciones teatrales. Por las noches la música y los bailes iluminados por faroles, candilejas y fuegos de

artificio iluminados invitaban a la población a reunirse en torno a un clima festivo. En 1817 se agregaron las "Fiestas Julias" institucionalizadas luego por Rosas en 1835.

Estas fiestas despertaban el entusiasmo popular, se embanderaban las casas y los edificios públicos, se manifestaban como fiestas casi carnavalescas, cuyo perfil de lo popular se tejía con lo cívico patriótico, donde todos festejaban por igual y parecían olvidarse por esos días las distinciones sociales. Los festejos, como ya dijimos, incluían los fuegos artificiales, los globos aerostáticos, juegos de sortija, música, corridas de toros en el Retiro, disfraces, danzas, comidas, licores y dulces. En este período, destaca Cecilia Olorón (2000, 80), las "celebraciones patrióticas se caracterizaban por el entusiasmo, la animación, el brillo y la algarabía, eran fiestas populares encendidas de fervor cívico-patriótico". En esos tiempos las escuelas (todavía no se había organizado el sistema educativo público), que eran pocas y pertenecían al ámbito privado o eclesiástico, participaban en esa fiesta popular. Los escolares desfilaban con estandartes y aportaban como todos los niños su alegría al disfrutar de la diversión general. Al decir de Siede (2007), la fiesta no pertenecía a la escuela sino que se integraba a una actividad de toda la comunidad.

Hacia 1860 mientras se desarrollaban las disputas entre Buenos Aires y el interior del país para construir el Estado Nacional, las fiestas populares se siguieron realizando, incluso fueron memorables las fiestas julias de 1870. *La Tribuna* describe el entusiasmo popular:

> "Sin payaso no hay alegría, no hay festejos, no hay fiestas patrias posibles (...) Desde el amanecer del día (...) todo el pueblo abandona sus casas y se desborda en las plazas, en los bazares, en las tiendas".

Hacia 1880 y 1890 los festejos se van modificando por el hecho de que los inmigrantes tenían sus propias celebraciones.

Varios autores y autoras nos ilustran sobre los orígenes de las celebraciones de las fechas patrias y las efemérides como festejo y conmemoración en las escuelas, coincidiendo en que fueron

impuestas desde los discursos de los grupos dominantes decidiendo qué se recordaba y qué quedaba en el olvido en pos de transmitir una idea de nacionalidad a los niños que asistían a las escuelas. Más que transmitir contenidos, esta etapa favoreció la difusión y la consolidación de la "memoria oficial de la Nación" considerada el antídoto de la disgregación interna y armazón contra la amenaza externa. Se logró, asimismo, la cristalización de una imagen del pasado nacional que llegó a convertirse en el "sentido común" de la historia argentina para las generaciones escolares posteriores (Siede, 2007). Más allá de la concreción de proyectos políticos de los diversos gobiernos de turno durante el siglo XX —que incluían censuras, imposiciones ideológicas y propagandísticas— se evidenció una continuación de los conceptos de identidad nacional, con elementos básicos y comunes de ideas que trascienden los contenidos específicos de cada acto, para formar parte de dicho sentido común sobre la historia de la nación.

Cuenta Cecilia Olorón (2000) que los actos solemnes, las celebraciones y los homenajes buscaban consagrar la patria argentina y fijar de una vez y para siempre rituales y significados. La identidad nacional se forjaba como única a través de operaciones discursivas consolidándose en los ritos que se repetían año tras año en las escuelas. Martha Amuchástegui (1999) afirma que durante todo el siglo XX los actos escolares han servido para construir esa identidad nacional monolítica que no pudo ser modificada ni cuestionada, construyendo un sinnúmero de estereotipos, tanto en formas como en contenidos, que han calado hondo en la memoria de los y las ciudadanos/as. Olorón (2000) agrega que el caudal de íconos y símbolos que a fines del siglo XIX sirvieron a la construcción de este sujeto patriótico se convierten hoy en los estereotipos que aparecen en los actos escolares. Las conmemoraciones fueron fiestas populares y callejeras que luego, al ingresar al molde escolar, se transformaron en rituales. Silvia Finocchio (2010, 53) afirma que "a medida que la escuela hizo de los rituales y de los contenidos de historia algo fundamental para la formación nacional, una parafernalia de artefactos comenzaron a vincular el día a día de la escuela con las efemérides, sus liturgias y sus símbolos". Lilia Ana Bertoni (1992) realiza un gran trabajo de investigación para

narrar de qué manera las fiestas comunitarias de fines del siglo XIX fueron mutando a los actos formales en las escuelas que se forjaron a la luz de la construcción de la *nacionalidad pretendida*. Esta autora nos detalla con notable claridad los sucesos del período gracias a sus fuentes, que son los periódicos de la época, como *La Prensa* y *La Tribuna*. El 25 de mayo de 1887, por ejemplo, el diario *La Prensa* dedicó una nota al director de una escuela llamado Pablo Pizzurno, quien había reunido a los niños en el patio para explicarles el acontecimiento histórico referido a la fecha tan significativa, a lo que seguidamente cantaron el himno con evidente emoción. Este podría ser "el primer acto escolar", dado que en esos años no había rituales parecidos, porque las escuelas no eran un ámbito relacionado con la simbología patriótica aún... Luego de esta publicación el camino hacia la ritualización y didactización de las efemérides en la escuela estaba ya abierto.

Pero como se menciona más arriba, fue en la década de 1880, coincidente con la consolidación del Estado Nacional, que las fiestas populares salieron de las calles: "cuando se apagaba la fiesta popular comenzaba a encenderse el fervor patriótico escolar, Pablo Pizzurno habría hecho lo más parecido a un acto escolar tal como lo hemos conocido en las décadas siguientes" (Siede, 2007, 215). Las escuelas funcionaron entonces como un instrumento para reactivar las fiestas públicas oficiales y para convertirse más tarde, a través de la ritualización de las celebraciones y de la enseñanza de la historia, en uno de los reductos más importantes para conservar las "tradiciones de la patria". Estas celebraciones se convirtieron en actos escolares y se institucionalizaron sus formas de festejar con instructivos y controles por parte de los organismos estatales. La promulgación e instauración de la Ley 1420 resultaba insuficiente para lograr la "argentinización" de los inmigrantes y era urgente fijar el sentido de pertenencia al territorio argentino, por lo que el Consejo Nacional de Educación reglamentó la celebración de las fechas patrias en las escuelas en 1890 y prescribió la manera y las formas de celebrar para formar el sentimiento patriótico. A partir de conmemorar el pasado en hechos significativos se iba tomando conciencia de la nacionalidad argentina (Olorón, 2000).

Este proceso de consolidación de la identidad nacional, de crear patriotas respetuosos de este nuevo orden alrededor de una idea de patria homogénea, se vio reforzado por el lugar que ocuparon los libros de texto en la escuela primaria, en una escuela que encontraba su fuerza pedagógica en los ritos: las efemérides, los actos escolares, las oraciones a la bandera, el respeto por los símbolos patrios y las palabras en los discursos escolares. Las imágenes se orientaban sutil y fundamentalmente a la formación del alma (Finocchio, 2011). Es interesante indagar los textos escolares para entender que de manera sustancial fueron formando y reforzando la idea de nación, nacionalidad, identidad y argentinidad durante todo el siglo XX. En este proceso se buscó la permanencia de una historia inamovible e incuestionable de las jerarquías sociales que aseguraba, al mismo tiempo, la estratificación social que hoy vemos reflejada en los actos escolares.

Si pensamos en la manera en que los formatos de los actos patrios perduraron hasta la actualidad, inicio del siglo XXI, significa que tuvieron un tremendo éxito quienes se propusieron formar el ser argentino a través de ellos... Sin embargo, el contexto socio histórico actual nos interpela sobre cuál es el sentido de los actos escolares hoy. ¿Qué noción de patria y de nación tienen los niños y niñas del Jardín; qué concepción les transmitimos y cuán válidas son para estos pequeños las que perduran desde hace décadas?

Vayamos entonces a ver qué sucede en los Jardines de Infantes.

Las efemérides en el Jardín de infantes: entre la permanencia y la innovación...

El futuro habita en el pasado...

En consonancia con las prácticas realizadas en la educación primaria, los Jardines de infantes también adhirieron a los formatos y rituales de los actos escolares establecidos.

En las décadas del 50 y del 60 los Jardines se abocaron a la celebración de las efemérides a través de los actos patrios como

va lo hacia la escuela primaria, haciendo referencia a los próceres, se ponía en relevancia la exaltación de los símbolos patrios y se manifestaba una liturgia conservadora en el plano simbólico y vistosa en sus formas (Brisa Varela, 2004). En los contenidos de los actos escolares se destacaba como principales actores sociales a los vendedores ambulantes, las damas antiguas y los caballeros. Las propuestas se enmarcaban en un claro paradigma positivista, donde las descripciones y los sucesos tenían una intención moralizante, enseñaban cómo se debía proceder en la vida tomando los parámetros del accionar y del pensar de los "héroes" de la Independencia. De esta manera se fueron conformando relatos míticos que se perpetúan aún hoy en las salas del Jardín: "Sarmiento nunca faltó a la escuela", "Belgrano renunció a todo por la patria"; "cada 25 se festeja el cumpleaños de la patria", "las negritas estaban felices", "San Martín cruzó los Andes en un caballo blanco". Todos estos relatos y discursos apuntaban a la memorización, sin cuestionamientos, de la dimensión política cuyos protagonistas eran hombres, blancos, militares o políticos que luchaban por una causa, descontextualizándolos del resto de los grupos sociales y de procesos históricos más amplios. La trasmisión del pasado armónico demostraba cierta ausencia de conflicto social obturando la posibilidad también de pensar los conflictos en el presente.

Brisa Varela (2004) nos dice que desde el Jardín de infantes se fueron institucionalizando formas de relacionarse hacia adentro (ensayos, decoración y cartelera) y hacia afuera con las familias y con la comunidad en general. En esta relación se fue gestando lo que era esperable y adecuado acerca de qué y cómo celebrar, asociados a la biografía escolar de los adultos como ya lo mencionamos más arriba.

De esta manera se legitimó y se naturalizó una forma de festejar en los Jardines de Infantes que perdura hasta hoy día, plagada de adornos excesivos en celeste y blanco (palomitas, guirnaldas, globos etc.), con niños disfrazados con galeras, levitas, gorros de granaderos, largos vestidos y peinetones, ponchos, etc. La representación de la negritud se plasmó en polleras rojas con lunares blancos y rostros pintados con corcho quemado. Como vemos, estos ejemplos son un desfile de va-

riadas representaciones de los grupos sociales descontextualizados e irreales. De esta manera el Jardín se vestía de fiesta año a año según lo establecido por el calendario escolar. Podemos inferir que las docentes se nutrieron de imágenes estereotipadas propias de la tradición escolar y lo materializaron en los actos patrios. Cabe destacar que, si bien los contenidos no estaban prescriptos, el trabajo en las salas para preparar el acto estaba teñido de una mirada simplificada y aniñada del relato histórico, asentado fuertemente en la dimensión política, dimensión que los niños y niñas no pueden comprender por razones de edad. Es sugerente la pregunta que formula Brisa Varela (2006) al referirse al proceso de creación de memorias en las décadas referidas. Discute cuál es el sustrato de la disputa entre memoria y olvidos y asegura que es el reflejo de la fractura de la memoria y de la identidad única construidas desde la cultura hegemónica. La memoria incluye recuerdos y tiene su contrapartida en el olvido. Frente a esto pensamos que la memoria es un potente territorio de disputa, donde se legitiman, en este caso, los estereotipos como forma de conservar el orden social tanto en el pasado como en el presente. Es desde el presente que se evoca y se interpela al pasado, por lo que administrar la memoria y el olvido es una manera de manipulación social.

Estas prácticas tradicionales continuaron durante las siguientes décadas hasta que, en los años 90, a partir de la incorporación de los CBC y de la renovación curricular, se comienza a considerar a la realidad social presente y pasada como objeto de estudio. Por lo tanto se pone en cuestión el tratamiento tradicional de contenido y forma de celebrar las efemérides y se comienza a pensar otro modo de abordaje. Son notables los trabajos de Beatriz Goris (1999, 2008) entre otros autores y autoras que comienzan a producir textos acordes a la innovación que se vislumbra. Ya entrado el nuevo milenio destacamos las orientaciones didácticas que surgieron tanto en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, como en el de la provincia de Buenos Aires[3].

3. Nos referimos aquí a trabajos de Beatriz Goris (1997; 2008) y Bernardi y Grisovsky, *Orientaciones Didácticas* N°4 (2005).

La vida cotidiana como puerta de entrada para aproximar a los niños al conocimiento del pasado

Como se desarrolló en el Capítulo 1, los Diseños Curriculares para el Nivel Inicial de distintas provincias/jurisdicciones en Argentina proponen el trabajo con recortes del ambiente referidos a las historias personales, familiares y colectivas, profundizando el abordaje de la vida cotidiana de otra época a fin de que los niños puedan establecer relaciones y comparaciones entre tiempos diferentes, por lo que acercar a los niños a las formas de vida, tanto del presente como del pasado, implica no solo un contenido de aprendizaje sino también una estrategia de enseñanza de conceptos propios de las Ciencias Sociales.

Cabe aclarar que en este trabajo relacionado con la enseñanza del pasado no están incluidas las salas del Jardín Maternal. Ofrecer propuestas didácticas relativas a la aproximación de la enseñanza de la vida cotidiana del pasado a niños y niñas desde tan temprana edad, es decir en el primer ciclo del Nivel Inicial, no es significativo ni posible. Sería algo así como una ficción, un "como si" solo para colmar las expectativas de las familias por un lado y por el otro para "cumplir" con los requerimientos institucionales de hacer un acto escolar o una cartelera. Está claro que incluir a los niños de las salas de Jardín Maternal en los festejos que integran a toda la institución de la cual forman parte y a toda la comunidad es un aspecto importante y deseable, siempre que se comparta un tiempo determinado y óptimo de dicho festejo. Sin embargo, obligarlos a sostener una participación dificultosa en los actos escolares que abordan diversos contenidos históricos implica una sobreexigencia para los niños y sus docentes, poco significativa y que solo aporta malestar y tensión. Se podría pensar en la inclusión (no obligatoria) de las salas de Jardín Maternal en determinados actos, en momentos definidos y acotados, acordados previamente en función de su inclusión como parte del Jardín: una canción o baile compartidos, un espacio de juego, una comida... sabiendo que eso no significa un trabajo específico sobre el hecho histórico sino que se trata de compartir un momento significativo desde la celebración social.

En este capítulo abordaremos el significado de trabajar con la vida cotidiana, y esto implica posicionarnos en el enfoque historiográfico de la historia social, rompiendo con la historia positivista que permanece aún en muchas salas del Jardín.

En relación con el trabajo sobre efemérides, en algunos documentos curriculares significativos para el Nivel Inicial (por ejemplo, los de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires en Argentina, ya mencionados en este libro) se presentan algunos ejes para pensar la indagación del pasado. En primer lugar se plantea aproximar a los niños al conocimiento de los hechos que se recuerdan o conmemoran en las fechas. En segundo lugar se proyecta relacionar estos hechos con la vida cotidiana de la época y los distintos actores sociales que los protagonizaron, incluyendo también a aquellos sujetos que tradicionalmente han sido invisibilizados, como los pueblos originarios, o infantilizados, como la población esclava.

Como se explicitó, las prácticas escolares durante mucho tiempo han estado teñidas —o lo están aún— de una concepción histórica ligada al enfoque positivista que surgió con la historia como ciencia allá por fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

La visión de la historia que abundaba en las salas del Jardín se centraba en los hechos y en explicaciones meramente cronológicas, ya que se consideraba la enseñanza del tiempo de manera lineal y evolutiva de menores a mayores logros civilizatorios. Era y es muy común observar en las salas cuadros y carteleras con comparaciones simplificadas acerca de la vida cotidiana "antes y ahora" sin reparar en la complejidad del tiempo histórico.

A partir de la década de 1930 la visión de la historia positivista fue drásticamente cuestionada. Esta historia posicionaba la enseñanza en función de ensalzar la dimensión política y destacar las proezas militares de los grandes hombres. Con la aparición de la escuela francesa de los *Annales* se rompía el paradigma anterior y se comenzó a pensar en la relación del pasado con el presente en función de la búsqueda de explicaciones. Con esta mirada comenzaron a emerger nuevos actores sociales hasta el momento invisibilizados. La vida de estos

actores en esta perspectiva comenzó a estar contextualizada y entendida en relación con un proceso histórico más global. Los procesos económicos, sociales, religiosos, ideológicos se colocaron en el centro de la escena para arribar a una historia más totalizadora, mirada que se completará con los aportes de Fernand Braudel. Este notable historiador incorporó la cuestión de las escalas temporales para el análisis histórico, distinguiendo procesos de corta, media y larga duración, constitutivos del tiempo histórico.

Si bien no se presentan en este libro detalles historiográficos, se delimita la idea de que la historia a partir de los años ´70 y ´80 devino en una **historia social** que considera también las microhistorias de gente anónima ubicando la mirada en la cotidianeidad de quienes protagonizaron y definieron una época. Los aportes además de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía y la semiología enriquecen la metodología para la búsqueda de fuentes y la interpretación de los procesos históricos.

El foco entonces es la historia social y en relación a este punto Brisa Varela (1999) destaca los siguientes aspectos para tener en cuenta:

- *La búsqueda de la multicausalidad y las múltiples perspectivas para la explicación de los fenómenos.*
- *La aplicación de periodizaciones para comprender los procesos de larga y media duración.*
- *El interés en la investigación de la vida cotidiana en los distintos sectores sociales y la comprensión de las relaciones de poder.*
- *El colocar como centro de interés a los actores sociales "silenciados" e "invisibilizados" por el enfoque tradicional.*
- *El rescate del imaginario social y las representaciones colectivas sobre los fenómenos vividos.*
- *El estudio de casos locales en interrelación con fenómenos en otras escalas como la regional, la nacional e internacional.*

Esta apretada síntesis sobre los cambios en el mundo académico de la ciencia histórica permite ver que muchos de ellos no han llegado a las aulas de los distintos niveles educativos y obviamente el Jardín de Infantes no ha escapado a ello.

Si bien en el Nivel Inicial no enseñamos contenidos específicamente disciplinares, es decir que no enseñamos historia en su concepción más estricta, el propósito con niños pequeños es acercarlos al pasado, iniciarlos en el conocimiento de diversas formas de vida en otros tiempos, poner en evidencia los cambios y las continuidades. Como es sabido en el estudio de las Ciencias Sociales, la realidad social es inabarcable por definición, por lo que se necesita delimitar recortes o ejes que permitan indagar esa porción de realidad. Con respecto a la realidad social pasada haremos foco en un contexto específico, miraremos una parte de esa realidad sin que pierda complejidad, sin infantilizarla, otorgándole intencionalidad didáctica. Y los aportes de la historia social, en especial aquella que apunta a trabajar la vida cotidiana, nos facilitará el camino.

Es la mirada sobre lo cotidiano la que constituye una puerta de entrada o vía de acceso a un pasado lejano, remoto, a la vez que permite acercar a los niños a contextos, actores sociales, situaciones complejas donde se interrelacionan la diversidad, la desigualdad y los conflictos sociales. Este acercamiento a lo cotidiano posibilitará además, comprender cambios y continuidades del proceso histórico, principios a los que aludimos más arriba como pilares fundamentales de un enfoque didáctico crítico y renovado.

Por ende el eje de la vida cotidiana en relación con los hechos y los actores sociales involucrados será fundamental para acercar a los niños a la época en la que se desarrollan las efemérides referidas a las fechas del siglo XIX que contempla el calendario escolar.

De fuentes y recursos: los materiales para indagar el pasado

Para evitar caer en lugares comunes, en simplificaciones, en poner el acento solo en la dimensión política, notablemente incomprensible para los niños, el trabajo debe centrarse entonces en delimitar recortes de la vida cotidiana del pasado y enlazarlos con los sucesos que se recuerdan en las efemérides, apelando además a recursos genuinos para su abordaje. A fin

de superar los estereotipos que, en imágenes e ilustraciones, aparecen en las carteleras de las salas producto en muchos casos de la oferta editorial. Es por esto que consideramos necesario detallar los recursos que respondan a la realidad histórica pasada y sean significativos y valiosos para la enseñanza.

Para ello orientamos hacia el trabajo con **fuentes históricas** a las que podamos interrogar acerca de la vida cotidiana en otros tiempos, fuentes que serán los recursos didácticos adecuados para el trabajo en las salas. José Svarzman (2010) nos dice:

> "así como el historiador es quien decide cuándo algo es 'histórico' (y por lo tanto, selecciona en función de ello lo que le ha de servir de fuente de indagación), así el docente cuando realiza la selección de temas a enseñar resuelve qué recursos emplear, cómo obtenerlos y cómo adecuarlos al contexto en el que enseña. Es posible que, en ocasiones, solo sirvan para esa realidad concreta".

Pero ¿qué son las fuentes? Las fuentes son los testimonios, las huellas, los rastros, los vestigios que una sociedad ha dejado consciente o inconscientemente y permiten a los investigadores reconstruir el pasado.

Habitualmente y teniendo en cuenta su origen las fuentes históricas se pueden clasificar en:

Fuentes primarias o directas: son los testimonios contemporáneos —tanto en el tiempo como en el espacio— a los hechos que se pretender conocer. En ellas la información se encuentra en su origen. Veamos algunos ejemplos.

Fuentes primarias escritas:
- Documentos originales
- Periódicos
- Cartas
- Textos periodísticos
- Memorias

- Relatos de viajeros
- Textos oficiales

Fuentes no escritas
- Prendas, vestimenta, calzado y accesorios
- Objetos, instrumentos musicales, relojes, vajilla y todo objeto de uso cotidiano del que se pueda obtener información
- Pinturas de época
- Fotografías
- Litografías
- Publicidades
- Caricaturas
- Carteles

Fuentes secundarias o indirectas: estas fuentes obviamente provienen de las primeras, son interpretaciones y reconstrucciones que se han realizado con posterioridad a los hechos, tales como los trabajos de investigadores que se plasman en obras con cuyo contenido se puede coincidir o no. Ejemplos de *fuentes secundarias* son los libros de texto, artículos de revistas, trabajos de investigación, trabajos en enciclopedias, biografías, etc.

Respecto al tipo de fuentes de que se trate, otra clasificación podría ser:
- *Fuentes materiales*: distintos objetos, herramientas, máquinas, monumentos, etc.;
- *Fuentes escritas*: crónicas, biografías, cartas, libros, documentos, artículos periodísticos, relatos ficcionales, revistas, etc.
- *Fuentes iconográficas*: imágenes en distintos formatos, ya sean pinturas, fotografías, historietas, publicidades, etc.
- *Fuentes audiovisuales*: videos, selección de películas, documentales, etc.
- *Fuentes orales*: entrevistas a personas

Aclaramos que algunas fuentes pueden encuadrarse en más de una categoría. Por ejemplo, un cuadro de época es una fuente primaria e iconográfica, las memorias de algún protagonista de

los hechos históricos son fuente escrita y primaria, en tanto que una biografía es una fuente secundaria y escrita al mismo tiempo.

La tradición histórica positivista priorizó los testimonios escritos, como portadores de autoridad, por lo que en las aulas existió y existe poco trabajo con las diversas fuentes que mencionamos más arriba. Es importante entender que las fuentes que no son escritas son las que brindan mayor autonomía en su lectura y las más adecuadas para aproximar los saberes, como las pinturas, las imágenes, las fotografías, los objetos, etc. a los niños del Nivel Inicial.

Las fuentes escritas necesitan de la mediación docente. Es sustancial destacar que cada docente debe correrse del lugar de *único informante.* Muchos docentes "les cuentan" a los niños lo sucedido, repiten frases hechas que se heredan como tradición como ya lo explicamos más arriba. Es sugestivo y deseable que se les lea a los niños los textos de los cuales se informó, los relatos ficcionales o cualquier otra fuente escrita y darle el valor del posicionamiento lector, es decir, para buscar información tenemos que leer... Parece una verdad de Perogrullo pero para nosotras es central mostrar una actitud lectora frente al grupo de niños.

Retomando el valor didáctico de las fuentes como recursos para el aula, Svarzman (2010) aclara que, como en toda disciplina, el recurso debe adaptarse al grupo de niños con los que se trabaja, a sus saberes ya construidos, a los acercamientos a los diferentes modos de conocer en sus trayectorias.

Dos cuestiones más a considerar. La primera de ellas es que todo recurso de enseñanza requiere distintas formas de conocer. A modo de ejemplo, en el Jardín de infantes el trabajo con una imagen requerirá una estrategia diferente al trabajo con un objeto o con un relato. Por ello es necesario que los docentes conozcan qué tipo de información brinda la fuente, cómo contextualizarla, etc. En este sentido consideramos de gran importancia el posicionamiento crítico de los docentes frente a las distintas fuentes de información. Abogamos para que puedan realizar una buena selección de fuentes significativas y pertinentes para plantear situaciones didácticas potentes. En el anexo de este libro ofrecemos una serie de fuentes adonde abrevar.

Sabemos de la perpetuación de las prácticas no renovadas que se sostienen en los jardines y de la preocupación de los docentes sobre la actualización o no del tema que referimos con anterioridad. Por lo que ofrecemos variables digitales en la búsqueda de material didáctico tales como variable que enriquece la búsqueda de material didáctico son las nuevas posibilidades que se abren con los materiales digitales, tales como páginas web y los diversos enlaces electrónicos, siempre advirtiendo su calidad y pertinencia para no caer en los estereotipos y simplificaciones que tratamos de eliminar.

Como se ha señalado, desde este libro se critica fuertemente que en muchas de las salas del Jardín de Infantes se trabaja lo cotidiano denominándolo la "época colonial" a través de imágenes y situaciones estereotipadas y simplificadas, es decir desde la perspectiva tradicional con un fuerte posicionamiento positivista de la historia.

Pero, ¿qué son los estereotipos?

Un ejemplo de las imágenes que fueron utilizadas durante mucho tiempo es el de la revista *Anteojito*:

Fuente: Personajes coloniales. Santiago Dufour.
En revista *Anteojito* (s/d).

O estas otras que se siguen ofreciendo en internet como recursos válidos del Nivel Inicial para trabajar en las salas:

Fuente: http://maestrajardinera.net - https://ar.pinterest.com

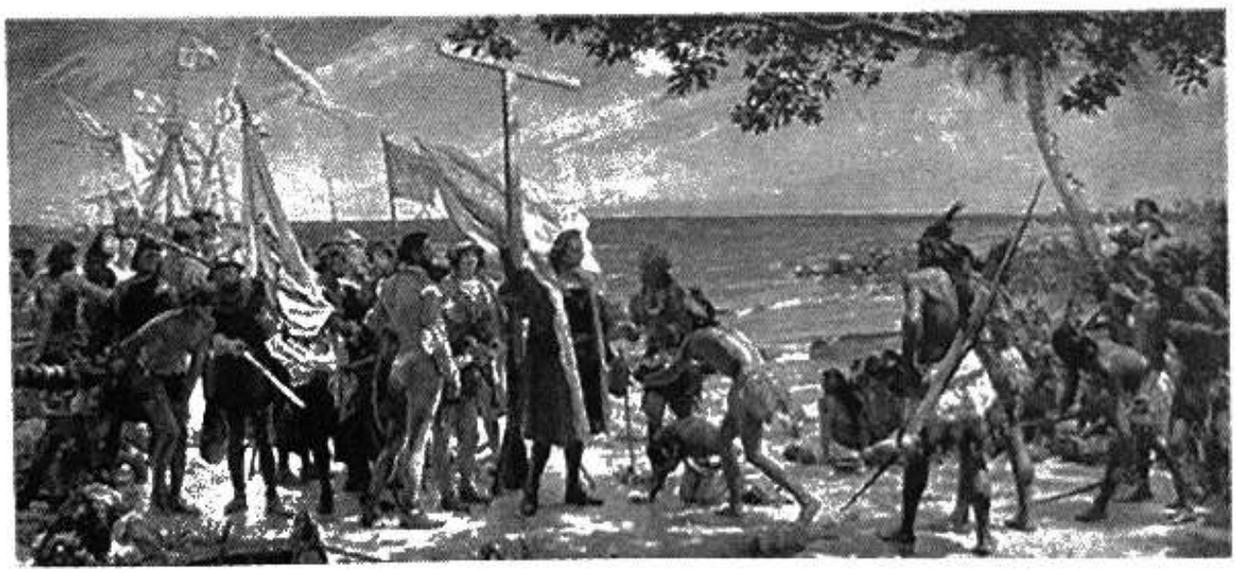
Estas imágenes, como muchas otras que representan estereotipos de grupos sociales, atravesaron generaciones y aún siguen vigentes en la trayectoria escolar de niños y maestros, por lo que consideramos necesario revisar el concepto de estereotipo para comenzar a abordar el trabajo con fuentes en relación con la vida cotidiana del pasado. Son bien conocidas estas y otras imágenes tradicionales de los llamados "vendedores ambulantes de la época colonial", de las "damas y caballeros", de "los indios y los blancos en el momento del descubrimiento", de "los heroicos soldados de la independencia" que, como ya mencionamos, tienen una larga tradición de uso en la escuela.

Robyn Quin (1996) define los estereotipos como representaciones repetidas frecuentemente y dice que esta repetición convierte algo complejo en algo simple, por lo tanto es un proceso reduccionista que causa distorsión ya que se pone énfasis en algunos aspectos mientras se ignoran otros. Implica una simplificación y una generalización. Este autor señala además que el estereotipo es un modo de categorizar la realidad, de organizar cierta información y de darle significado.

Se puede agregar que los estereotipos son construcciones y representaciones sociales de lo que un grupo piensa de otro.

Se presentan habitualmente como "obvios", como "naturales" y al mismo tiempo son conocidos y compartidos por muchos individuos, describiendo "rasgos característicos" de un grupo en general de forma peyorativa o con connotaciones negativas (los negros, las mujeres, los pobres, los indígenas, etc.). Configuran la representación que tenemos de determinado grupo y muchas veces condicionan nuestras acciones para con determinadas personas o grupos.

Un estereotipo posee una gran fuerza, es percibido como una representación válida de lo "real". Los estereotipos son ciertos y falsos al mismo tiempo, ya que las características que se seleccionan para mostrarlos no se inventan sino que se toman de aspectos reales. Pero lo falso reside justamente en la distorsión de determinados rasgos que se naturalizan como representativos. Pensemos en la imagen estereotipada del arribo de los europeos a América, con la leyenda "descubrimiento de América", que refuerza con la imagen la idea de la civilización y el salvajismo. Por ejemplo:



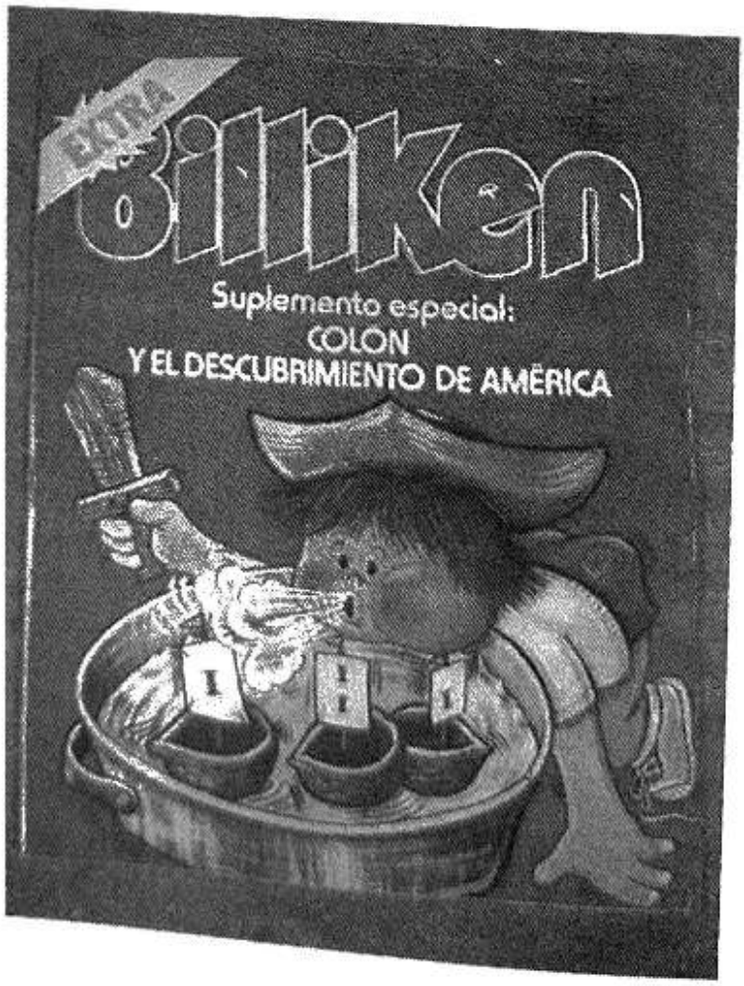
Para sintetizar, siempre siguiendo a Robyn Quin (1996: 225-232), el estereotipo se crea con: 1. La identificación de una condición social; 2. La evaluación negativa de tal condición; 3. La formulación de esta evaluación como una característica innata del grupo. 4. La presentación de esta evaluación negativa como la causa de la condición social en vez de ser efecto de la

misma. Con la inversión de la relación causa-efecto, se 'prueba' y, por lo tanto, se justifica el estereotipo.

La noción de estereotipo se integra a la noción de representación social pero como concepto diferenciado: los estereotipos son categorías de atributos específicos que se caracterizan por su rigidez mientras que las representaciones sociales se distinguen por su dinamismo. El estereotipo se caracteriza también por su permanencia y su capacidad de adaptación a los cambios históricos.

En esta selección de imágenes, acotadísima de un universo inabarcable, vemos claramente que el mensaje colonizante sigue presente en las revistas infantiles... por eso estamos convencidas de la necesidad de ofrecer otra mirada, otra perspectiva a la hora de seleccionar imágenes para trabajar en las salas del Jardín. Si alguna maestra se ve reflejada en el uso de estos recursos, vaya pensando en reflexionar sobre la validez de los mismos.

En 1977 la revista Billiken publicaba:



Y en el 2017 reafirmaba los estereotipos:

Pero entonces, si desarticulamos los estereotipos y desatendemos los productos que el mercado y las páginas de internet nos brindan, ¿qué materiales didácticos se pueden utilizar?

En el siguiente capítulo se ofrecen algunas propuestas valiosas al momento de seleccionar fuentes y recursos para trabajar con niños pequeños. No intenta ser esta una lista acabada y definitiva, solo es una puerta de entrada para pensar el diseño de propuestas didácticas con las cuales los niños tengan la oportunidad de indagar el pasado a través de variadas fuentes de información utilizando, además, un vocabulario sin estereotipos.

Propuestas para abordar la historia en las salas de Jardín

Repensando el tiempo histórico y demoliendo estereotipos

Cuando planificamos la indagación del pasado para abordar la vida cotidiana, ¿de qué período hablamos? ¿Cómo lo expresamos? ¿1810, 1816? ¿Época colonial, tardo colonial, proceso de independencia, momento de revolución? Para proponer una didáctica en la línea que venimos presentando, en primer lugar debemos revisar de qué manera enunciamos o formulamos en las salas del Jardín el tiempo histórico. Como ya advertimos en el Capítulo 1, los niños pequeños no tienen consumada la noción de tiempo, por lo tanto decirles 1810 o 1880 no los ubica temporalmente. Las docentes, en su afán de colocar un "tiempo" para abordar el pasado, nombran al período a trabajar como *época colonial*. Hemos visto, por ejemplo, propuestas que trabajan el 9 de julio como época colonial... Se manifiesta aquí un posicionamiento de la tradición positivista, repitiendo palabras sin reflexionar sobre lo que se enuncia y se propone. Se debe tener cuidado con simplificaciones históricas y advertir

el no uso del antes-ahora ya que distorsionan la concepción de tiempo histórico, muy común en las salas. Los juegos de antes y de ahora o los juegos de 1810, para compararlos con los juegos de hoy, suelen aparecer en las planificaciones y nos parece un error común que invitamos a corregir.

El tiempo histórico pertinente para situar a los niños al momento de investigar un eje de la vida cotidiana y desmontar propuestas simplificadas o estereotipadas sería algo así: *El comercio en Buenos Aires en los años de la revolución; La vestimenta de las mujeres en el tiempo de la declaración de Independencia; Cómo se escribía en la época de Sarmiento; La comida en la época de Belgrano; Somos soldados de San Martín y vamos a investigar qué se necesita para cruzar los Andes,* etc. Como vemos, no está enunciada la época colonial porque, como sabemos desde la dimensión política, a partir del 25 de mayo de 1810 ya no somos más colonia del imperio español. Podemos pensar que hay ciertas continuidades que se sostienen como coloniales, como ser la arquitectura o las comidas, pero es únicamente para designar ese tópico y no una época. Por lo tanto *época colonial* no es la expresión adecuada. Consecuentemente la propuesta es enmarcar la investigación nombrando la fecha o el actor político de la efeméride referida.

¿De qué hablamos cuando decimos recursos valiosos?

El trabajo con fuentes primarias como recurso y en especial las imágenes nos permiten erradicar representaciones pictóricas estereotipadas del pasado, que frecuentemente han aparecido en las llamadas láminas escolares, utilizadas tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Primario, en las revistas infantiles ya mencionadas.

Como lo afirma Gabriela Augustowsky (2008), las imágenes contienen múltiples sentidos y significados, constituyen una vía privilegiada para acceder a distintos modos de decir, de pensar, de hacer. Son enormes sus posibilidades para conocer el pasado siempre y cuando la docente pueda respaldar su análisis con conocimientos de historia y no accediendo a la improvisación. Además las imágenes están concebidas como contenidos

y como herramientas para enseñar más y mejor. Será necesario entonces analizarlas teniendo en cuenta los supuestos y los contextos en los que fueron concebidas, qué efectos producen, que información trasmiten, y para ello no basta la mirada espontánea. Como ya aclaramos anteriormente, la palabra escrita no es la única ni la más valiosa información para acceder al conocimiento, y más cuando se trabaja con niños pequeños.

El objeto de conocimiento es la vida cotidiana de la época en la que se desarrollan los hechos históricos; ya enunciamos cómo es conveniente enmarcar el tiempo histórico, evidenciando los diferentes grupos sociales antes no visibilizados o puestos en segundo término (afrodescendientes, pueblos originarios, artesanos y mercaderes, gente del bajo pueblo, etc.). Un ejemplo de ello es pensar contextos de la vida cotidiana que queramos abordar, como ser: el uso social del río, el comercio de alimentos; la iluminación de Buenos Aires, la Plaza Mayor en tiempos de la Revolución, entre otros, siempre desde una perspectiva que muestre la diversidad de grupos y no solamente desde la elite porteña o de próceres solitarios.

Desde este enfoque se mira el pasado y se lo interroga desde el presente, elaborando propuestas didácticas, diseñando buenas preguntas para que guíen la indagación, que vertebren todo el recorrido, ofreciendo también valiosos y variados recursos para responderlas. A modo de ejemplo citamos problemáticas tales como: ¿Había mujeres en el Cabildo? ¿Quiénes iban al río y para qué? ¿Cómo era el comercio de alimentos? ¿Y el de la vestimenta? ¿Quiénes compraban? ¿Quiénes vendían? ¿En qué lugar? ¿Cómo era la recreación de los distintos grupos sociales?, entre otras propuestas creativas que permiten pensar cómo las personas resolvían las cuestiones de la vida cotidiana de manera distinta o no con respecto a nuestra época. Entonces, se selecciona primero el eje o recorte a trabajar, por ejemplo: *¿Cómo era el uso del río en la época de la revolución?* y la pregunta inmediata es *¿quiénes?*, propiciando la indagación y logrando así visibilizar la diversidad social.

Esta iniciativa es valiosa ya que partimos sabiendo que los niños piensan la realidad a partir de sus propias hipótesis o explicaciones de lo social. Para ellos las cosas, las personas y el

mundo siempre han sido tal como las conocen. Es por esto que entendemos que los niños deben tener la oportunidad de ponerse en contacto con diversas fuentes de información que les permitan ir construyendo aproximaciones acerca de cómo era la vida de las personas en otros tiempos.

Para abordar la enseñanza del pasado los demás niveles educativos se centran en textos que los alumnos deben leer para buscar información. En el Nivel Inicial esta información se busca en fuentes y recursos que ya nombramos anteriormente, tales como imágenes, objetos, diversas modalidades de exploración de textos escritos. Es interesante la lectura por parte del docente de relatos de viajeros (con su correspondiente adaptación), relatos ficcionales, documentos, cartas, entre otras, como ya lo especificamos más arriba. La selección de valiosas y variadas fuentes permitirá a los niños un acercamiento significativo al pasado favoreciendo sus observaciones y profundizando sus interpretaciones.

Las imágenes que se utilizan en las salas, especialmente las de principios del siglo XIX, tienen el potencial de ser leídas por los niños pequeños acompañados por una guía de observación realizada por la docente. Según Gabriela Augustowsky (2011: 135) el empleo de las imágenes en el aula se fue modificando con el tiempo, siendo objeto de numerosas revisiones y "uno de los cambios fundamentales se centra en el uso de la imagen como testimonio del pasado, como documento y como fuente portadora de información (...) en la práctica, esta puesta en valor pone de manifiesto el enorme potencial de las imágenes como instrumento para involucrar cognitiva y emocionalmente a nuestros alumnos con el pasado". Las imágenes comunican, nos dicen algo de una época, más aún si los pintores fueron contemporáneos de los hechos que representan.

Cabe destacar que existen pinturas que fueron realizadas a pedido del gobierno de turno para el Centenario de la Revolución de Mayo en 1910, que luego han sido incorporadas en los libros de texto de la escuela primaria y se sostuvieron como válidas durante todo el siglo XX. Las que destacamos como valiosas por su riqueza comunicativa son las llamadas *pinturas documentales* ya que fueron realizadas

en base a documentos históricos cien años después de los hechos y son una fuente meritoria de información, como por ejemplo las obras de Pedro Subercaseaux (están detalladas en el Anexo de este libro). Existen otras pinturas que también fueron realizadas en esos años del Centenario pero sin base histórica para reproducir elementos y personas de principios del siglo XIX, por lo que se advierte la presencia de estereotipos y de distorsiones históricas que son tomadas como reales y aún circulan por las salas del Jardín.

Se propone que los docentes creen su propio archivo, su propio banco de recursos agrupados por temáticas, por aspectos disciplinares según se crea conveniente, organizados en cajas, en carpetas como estrategia para tener en cuenta al momento de pensar el trabajo de las efemérides en la sala. Se convoca a pensar en un recorrido de recolección a largo plazo, año a año, considerando la posibilidad de hacerlo en forma cooperativa con otros colegas, de su propia generación o más experimentados. Es posible también idear una propuesta institucional, a modo de proyecto permanente de trabajo, que incluya el acopio de textos, documentos, folletos, cartas, fotos familiares, materiales de circulación barrial o local, selección de recortes periodísticos, fotografías y material gráfico en general, grabaciones de testimonios orales y aun objetos, para ser aprovechados cuando lo requiera la ocasión (Svarzman, 2010).

Señalamos como fundamental para garantizar una buena propuesta, que las obras que seleccionen para trabajar en las salas del Jardín tengan su correspondiente epígrafe: autor/a; nombre de la obra, año de realización. Y, de ser posible, adonde está expuesta en la actualidad. Es habitual que se busquen imágenes en internet, se bajen a la computadora y se impriman o se lleven a las salas en una tablet sin los datos necesarios. Por eso insistimos en la pertinencia de las imágenes datadas, si no es como leer un libro sin saber de quién es la autoría, para qué lo escribió y en qué año. En el anexo de este trabajo exponemos obras que no es conveniente trabajar y otras que son valiosas, solo a modo de ejemplo.

A continuación se ofrecen una serie de recursos, con los que se puede trabajar y armar de manera cooperativa una recopilación de fuentes para que esté disponible en la institución:

- Imágenes tales como pinturas, litografías, reproducciones de distintas épocas: Específicamente para trabajar la cotidianeidad en las postrimerías del régimen colonial y primeros años de vida independiente, las acuarelas de Emeric Essex Vidal[4] aportan una visión muy interesante de los distintos actores sociales interactuando en el espacio urbano y rural de Buenos Aires. También resultan muy ilustrativas las litografías de Hipólito Bacle (1828-1838) y obras pictóricas de artistas tales como Fernando Brambila (1794), Carlos Enrique Pellegrini (1829-1841), Juan León Palliere (1858-1864), Carlos Morel (1840-1845), J. Moritz Rugendas (1845), Prilidiano Pueyrredón (1860-1865), Léonie Matthis (1930), entre otros.
- Las pinturas documentales de Pedro Subercaseaux realizadas en el marco del Centenario: "El Cabildo abierto del 22 de mayo de 1810" y "El ensayo del Himno Nacional en la sala de la casa de María Sánchez de Thompson" son algunos ejemplos de este artista.
- Fotografías actuales o de distintas épocas que permitan a los niños establecer comparaciones con espacios tales como el Río de la Plata, la Plaza de Mayo, en relación a los usos que en otra época hacían las personas y los cambios y permanencias que pueden detectar cuando realizan una observación intencionada y guiada con preguntas de la docente. En el link del Archivo General de la Nación se encuentran disponibles daguerrotipos y fotografías desde mediados del siglo XIX.
- Relatos de viajeros de la época, fragmentos de los mismos que pueden ser adaptados para leer con los niños. La obra escrita de Emeric Essex Vidal que acompañó a sus pinturas (1999); el libro de José Antonio Wilde,

4. Publicado en Londres en 1820, el libro *Buenos Aires y Montevideo* fue la primera obra ilustrada que dio a conocer imágenes de la sociedad rioplatense a fines de la primera década revolucionaria (1810-1820).

Buenos Aires, desde setenta años atrás (2006)[5], comenta anécdotas deliciosas sobre la vida en Buenos Aires; *Estampas del pasado* de José Luis Busaniche (1986)[6], una obra clásica que nos ofrece varios relatos de viajeros que nos permiten reconstruir las formas de viajar, costumbres urbanas y rurales, así como también aspectos de la vida personal de los protagonistas de la época en la que transcurren las principales efemérides.

- Relatos ficcionales, editados o construidos por la docente, tales como los cuentos de la *tía Clementina*, que aparecen en el libro de Perla Zelmanovich sobre las efemérides en la escuela (1994), escritos hace ya unos años pero muy valiosos por ser rápidamente comprendidos por los niños. Estos relatos construidos sobre una rigurosa base histórica han sido pensados para niños de 10 o 12 años, pero bien pueden utilizarse en el Nivel Inicial con la correspondiente adaptación. También Diana González y Analía Segal han publicado dos relatos ficcionales interesantes para trabajar la cotidianeidad en tiempos de Belgrano y la Revolución de Mayo, ellos son: *Adónde va Jacinto Congo* (2010) y *Adónde va María Remedios* (2012). Muchas docentes han creado relatos ficcionales sencillos para trabajar con sus niños a partir de explorar fuentes primarias y secundarias.
- Fragmentos de películas y/o documentales de distintas épocas. En este caso se puede trabajar con pequeños fragmentos de películas como *Camila* (María Luisa Bemberg, 1982), *Revolución* (Ipiña 2010), *Belgrano, la película* (Pivotto, 2010), siempre haciendo las observaciones correspondientes y aclarando que se trata de ficción.
- Textos informativos que pueden ser adaptados también por la docente. Pueden leerse pequeños fragmentos de libros que abordan la temática de la vida cotidiana como por ejemplo *La pequeña aldea* (Prestigiacomo y Ucello,

5. Publicado originalmente en 1881, en él Wilde, vecino, médico y escritor, realiza un relato que evoca costumbres y anécdotas de Buenos Aires en las primeras décadas de la vida revolucionaria.
6. Escrito en 1959.

1999), entre otros que aportan valiosa información para recrear la vida de Buenos Aires a fines de la época colonial y primeras décadas de vida revolucionaria. A esta obra le podemos sumar otras tales como las de Andrés Carretero (2000) sobre la vida cotidiana en Buenos Aires y los trabajos de Fernando Devoto (1998)[7] y Ricardo Cicerchia (1998).

- Trabajo con museos a fin de observar con los niños objetos de época. Es recomendable que los niños puedan observar los objetos en escenas completas, como por ejemplo la sala de tertulias y los abanicos, mates, candelabros, etc. que se exhiben en el Museo Saavedra, o los objetos relacionados con San Martín y el cruce de los Andes exhibidos en el Museo Histórico Nacional. Coincidimos con Silvia Tabakman (2011) cuando manifiesta que una salida al museo brinda enormes posibilidades de poner en contacto a los niños con objetos culturales utilizados por las distintas sociedades del pasado que representan modos de vida diferentes y aporta otra interpretación del mundo, por lo que sugerimos a las docentes realizar un relevamiento de museos posibles para trabajar con los niños. En el anexo ofrecemos una breve lista de museos de la ciudad de Buenos Aires.

¿Y cómo trabajar en la sala?

En cuanto al trabajo concreto en las salas, en primer lugar, se propone delimitar un recorte por ser la realidad social pasada inabarcable en su definición. Este recorte permitirá poner en juego los principios explicativos del enfoque del área: la realidad como construcción social, los cambios y permanencias, la diversidad cultural, la desigualdad, el conflicto y se enmarcará en los conceptos estructurantes desarrollados en el Capítulo 1: tiempo, espacio y sujetos sociales. En segundo lugar, entendemos que el eje o recorte debe mantener la complejidad necesaria para su abordaje y para ello recurrimos a las dimensiones de análisis propuestas por Beatriz Goris (2008) que colaboran en la indagación.

7. Resulta muy ilustrativo y valioso el capítulo sobre las sociabilidades en el Río de la Plata.

Estos recortes y los interrogantes que vertebran la actividad de búsqueda de información van a permitir comenzar a aproximar a los niños a la historia o fragmentos de ella vinculando la vida cotidiana de los primeros años de vida independiente con los personajes y los sucesos referidos a cada efeméride.

¿Cómo acercar a los niños a un recorte del pasado lejano para ellos? Les recomendamos a las docentes que realicen preguntas que posibiliten la indagación y no la adivinanza. Eviten formular interrogantes como por ejemplo: ¿Qué pasó el 25 de mayo? ¿Qué es un museo? o ¿Conocen a Sarmiento? Estas son preguntas que solo llevan implícitas la ausencia de respuestas ya que un niño pequeño no tiene ese dato, no puede conceptualizar ni tiene por qué saber de historia. Es responsabilidad de las maestras ofrecer la información.

- Para una propuesta de sala significativa, es necesario que los docentes comuniquen la razón por la cual el Jardín se abre a la comunidad, es decir, plantearles a los niños que se realizará un acto con motivo de recordar un hecho significativo de nuestra historia.
- Luego seleccionar un eje o recorte para indagar la vida cotidiana y buscar información. Para esto será relevante efectuar preguntas que inviten a la investigación, como lo hemos formulado más arriba. En segundo lugar, destacamos que los recursos y materiales los debe llevar el docente. Son los profesionales quienes deben saber qué imágenes, objetos, relatos, etc., es decir, qué fuentes son las mejores para utilizar en las salas del Jardín, evitando el pedido de información a las familias sin mediar consigna. Suele suceder que solicitan material a través de los cuadernos de comunicados de los chicos como, por ejemplo: "traigan información sobre el 25 de mayo", y puede pasar que las familias o bien no tienen recursos para responder o envían una cantidad innecesaria de material que después es muy difícil de ponderar y seleccionar. Es deseable la participación de las familias, pero siempre y cuando la consigna de lo que tienen que llevar al Jardín sea acotada y precisa.
- Otra cuestión importante a destacar es que la salida a los museos o espacios culturales es para buscar información[8]. Por

8. Para conocer más acerca de las salidas didácticas a museos recomendamos el libro *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo* (Tabakman y otras, 2011).

lo tanto, organizar y planificar la tarea de relevar información que necesitamos para trabajar el recorte en pequeños grupos evitará la dispersión que se desarrolla comúnmente en modo de grupo total en el momento de la visita. Un grupo saca fotos, otro grupo realiza la entrevista con la guía, otro dibuja, otro le dicta al adulto acompañante, etc. Anticipar los diversos modos de registrar y recabar información es un punto fundamental para organizar la salida. Se propone otorgarles las consignas a cada grupo y a cada adulto acompañante antes de la visita.

Una vez de regreso en la sala, se sistematiza la información comunicándola en formato de grupo total. En esta actividad se muestra la información relevada por cada subgrupo comentando al resto la significación de las fotos, los dibujos, la entrevista y los escritos que les fueron dictando los niños al adulto encargado. Pegar en las paredes las fotos (en lo posible a la altura de los niños, para que puedan observarlas detenidamente), los dibujos y las conclusiones de manera escrita es una manera de dar a conocer lo que se está investigando y a la vez contrastar lo que los chicos sabían (los conocimientos previos registrados en un afiche o cartulina) y lo que aprendieron. Esta propuesta es una manera válida de evaluación de conocimientos por parte de los chicos. Darse cuenta de que construyeron saberes o que reformularon lo que conocían parcialmente es un tópico a instalar en las propuestas pedagógicas.

Otra actividad de búsqueda de información es el trabajo con imágenes a las cuales se realizan preguntas que orienten la observación, que permitan comparar e interpretar. Esta observación puede realizarse en formato de grupo total o en pequeños grupos utilizando capturadores o visores que ayuden a focalizar la mirada a través de la intervención docente.

Una actividad poco utilizada y muy valiosa es ofrecer a los niños diversos relatos: ficcionales o de viajeros. Leer párrafos seleccionados de libros u otras fuentes secundarias, ofrecer fragmentos de películas y demás recursos mencionados más arriba harán que la investigación en la sala sea más abarcativa, rica y compleja, descartando de esta manera la mirada simplista e infantilizada y, a la vez, la docente se aparta del rol de única informante.

Es relevante incluir propuestas de juego dramático en las cuales los niños asuman diferentes roles y puedan caracterizarse, puesto que no es lo mismo un disfraz sin sentido para quien lo porta que asumir un personaje a quien poder recrear luego de haber indagado (Beatriz Goris, 2008).

Otra forma que puede adquirir el juego dramático es el juego con escenarios. Siguiendo la propuesta de Sarle y Rodriguez Saenz (2008), estos escenarios y sus correspondientes personajes pueden construirse a partir de las fuentes iconográficas mencionadas. Este juego dramático a pequeña escala permite a los niños interpretar roles y recrear escenarios de la vida cotidiana del pasado.

También se pueden utilizar distintos títeres: de guante, de dedo, de sombras, de varilla, presentando la historia, la escena, el cuento en retablos y en kamishibai[9].

Llegado el acto, se pueden poner de manifiesto los cierres de proyectos, que pueden ser variados, dependiendo de la edad de los niños, del contexto, del eje a investigar y de las posibilidades institucionales. Los actos escolares son una gran oportunidad para mostrarles a las familias todo lo que los niños fueron aprendiendo, organizando y ampliando en cuanto a su conocimiento de la vida cotidiana del pasado. Hacer teatro de títeres sobre un relato ficcional, organizar un teatro de sombras acerca del uso social del río, dramatizar un día en la Plaza Mayor, elaborar un video sobre las formas de viajar en tiempos del 9 de julio, armar un afiche informativo sobre los elementos para cruzar la cordillera son solo algunos ejemplos de producto final. Estos tienen que dar cuenta de todo lo que se indagó y se aprendió desmotando estereotipos y visibilizando la diversidad social. Todo el trabajo de investigación y de construcción de saberes se comunica, se comparte con las familias el día del acto, sin necesidad de acartonamientos ni formalidades, sin ensayos agotadores, sino como parte de un trabajo genuino que se realiza a lo largo del año en las salas.

Desde el enfoque de este libro se desalientan los ensayos interminables, como también el uso de ejercicios de educación

9. Significa teatro de papel en japonés. Es una manera de contar historias de tradición oral muy antiguas.

física para "hacer el cruce de los Andes" o la dramatización de "los pregones" y sus consabidos cantitos o rimas, o mostrar a los negros y negras pintados con corcho quemado, felices pero esclavos al fin...

La propuesta de desarticular los formatos tradicionales de los actos patrios no es una tarea fácil. La herencia de la escuela tradicional "brota" sin quererlo luego de tantos años en el sistema educativo tantas veces conservador. Pero comenzar a proponer esta modalidad renovada en la formación de los pequeños del Jardín de infantes no solo es deseable, sino que es posible a través del trabajo comprometido, actualizado y creativo de los docentes del Nivel Inicial.

En el Capítulo 4 se ofrecen ejemplos de indagación de la vida cotidiana del siglo XIX en las salas del Jardín de Infantes. Se adjunta, a su vez, un Anexo de información de fuentes.

Experiencias de sala

1. Propuestas para acercar a los niños a los tiempos de Belgrano

En el marco de la residencia (practicas pedagógicas de la formación docente) las alumnas del ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) N° 110 de la localidad de Moreno (Provincia de Buenos Aires en Argentina), trabajaron con relatos ficcionales, acompañados por títeres y juegos de escenario.

En el primer caso se realizó una adaptación del **relato ficcional** "¡La bandera, hay que esconder la bandera!" del texto de Zelmanovich y otros (1994) *Efemérides entre el mito y la historia.*[10]

La estudiante-residente acompañó el relato adaptado para los niños del Nivel Inicial con dos títeres, uno representa a una niña de la elite y el otro a su esclava que la ayuda a prepararse para ir a un festejo. El diálogo que se desarrolla entre ellas es de carácter doméstico, pero al mismo tiempo la esclava le cuenta a la niña el porqué de la creación de

10. Esta secuencia fue implementada por Alejandra García en un Jardín de Moreno, en el marco del espacio de la Práctica IV del ISFD 110 de Moreno.

la bandera en términos muy sencillos, hablándole además de Manuel Belgrano, su creador.

El relato fue el disparador para luego trabajar acerca del significado de la bandera como símbolo.

Las tertulias en tiempos de Belgrano[11]

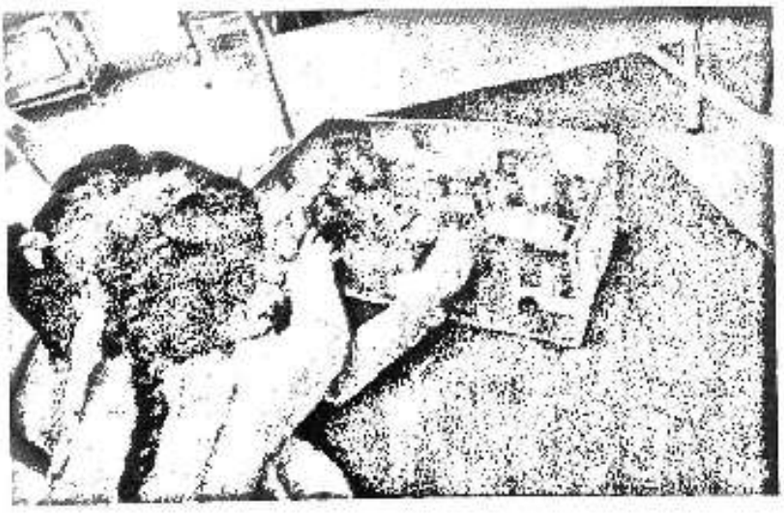
La secuencia comenzó con un relato histórico tendiendo un puente entre lo visto para el 25 de mayo y el acontecimiento que se recuerda el 20 de junio. La docente presentó a Manuel Belgrano como creador de la bandera y como asiduo concurrente a las tertulias de la época, y a esta forma de socialización y entretenimiento del siglo XIX, analizando con los niños las pinturas de Pellegrini.

11. Esta propuesta fue realizada por Silvina Barraza en el Jardín 913 en el marco del espacio de la Práctica IV del ISFD N° 110 de Moreno.

Los chicos observaron las imágenes y a la vez la residente detalló las características de estas reuniones, sistematizando acerca de quiénes participaban, qué rol cumplían hombres y mujeres, identificando también a las esclavas y el papel que cumplían.

Posteriormente investigaron acerca de la danza que se bailaba en las tertulias y en una actividad posterior se organizó un juego de escenario a pequeña escala.

Los niños en grupos jugaron con los personajes, mientras la imagen de Pellegrini era el fondo del escenario.



A partir de este trabajo y como cierre de la secuencia didáctica, se realizó un juego dramático en el cual los niños se caracterizaron como participantes de una tertulia donde hubo baile y mate.

El día del acto organizado por el Jardín, se invitó a las familias a participar de la mateada y los chicos les contaron todo lo que habían investigado, mostrando el recorrido de su indagación.

2. Propuesta de trabajo "Festejos Populares: desde las Fiestas Mayas hacia el Bicentenario de la Revolución"

La propuesta se desarrolló en la Escuela Infantil N° 12 del Distrito Escolar N° 15 de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) en una sala de 5 años en el marco del Taller 5, Proyecto de investigación que forma parte del recorrido de las Prácticas Docentes de la Formación Inicial, en el ISPEI (Instituto Superior del Profesorado de Educacion Inicial) Sara C. Eccleston.[12]

El periodo de implementación de la secuencia coincidía con la celebración del 25 de mayo, y particularmente ese año se recordaban además los 200 años de la Declaración de la Independencia, por lo que se decidió abordar las distintas formas de celebrar las fechas patrias. Se abordaron tres recortes temporales, el festejo del primer año de la Revolución, las Fiestas Mayas, los festejos del Centenario y los festejos del Bicentenario.

Primer momento de trabajo con las Fiestas Mayas

En la fundamentación de la propuesta las docentes señalaban que trabajar con las Fiestas Mayas implicaba acercar a los niños a una época única de la historia, que posibilitaría comprender los modos de festejar y los juegos que se desarrollaban en ese momento histórico, permitiendo reconocer los cambios y permanencias que se produjeron a lo largo del tiempo y comparándolos con la actualidad.

A través de un títere (caracterizado como una lavandera negra) se presentó un relato ficcional. En el mismo se narraba a los niños cómo se festejó el primer aniversario de la Revolución de Mayo (Fiestas Mayas). Al mismo tiempo se conversó acerca de distintos tipos de celebración y las formas de hacerlo.

En una actividad posterior los niños, organizados en pequeños grupos, observaron imágenes y objetos relacionados

12. Esta secuencia didáctica fue llevada a cabo en el año 2016 por las entonces estudiantes Bello, Josefina, Fernández, Natalia, Massa, María Elvira del Pilar, Mascaro, Macarena, Molinari, María Belén, Parellada, Sol como parte del Taller de práctica coordinado por la Prof. Fernanda Ramirez y la asesora Prof. Elsa Godoy.

con los festejos en los tiempos de la Revolución. Para la observación de las imágenes seleccionadas se utilizaron capturadores o visores donde se focalizaba la mirada básicamente en el entorno, las personas y las acciones que realizaban en la celebración. El títere también estuvo presente en esta actividad narrando nuevamente la forma en que se celebró el festejo (se adaptó el relato *Adónde va Jacinto* Congo de Diana González). Las docentes mantuvieron en la sala el cuadro de Carlos Pellegrini sobre las Fiestas Mayas. También comenzaron a armar sobre un rollo de papel madera una sencilla línea de tiempo para ir completando a medida que avanzaran con la propuesta de trabajo.

Otro momento de la secuencia fue el trabajo grupal investigando acerca de la forma que se desarrolló el festejo. Las docentes organizaron un escenario de juegos y presentaron a los niños cuatro cajas conteniendo objetos en relación con la música, los juegos, la vestimenta, y elementos que adornaban la plaza, las imágenes, los objetos funcionaron como mediadores al servicio de la búsqueda de información.

Un grupo de niños investigó sobre los juegos de esa época, las docentes intervenían con preguntas tales como: ¿Qué están haciendo las personas en la imagen? ¿A qué están jugando? ¿Qué materiales usan para jugar? ¿Saben cómo se juega?

Los niños que exploraron los juegos de la época tenían cinta para pegar en el suelo y recrear así un juego de equilibrio llamado rompecabezas caminando sobre la misma sin caerse[13]. Agregaron además fichas de dominó, una perinola y un tablero del juego de la oca.

Otro grupo investigó sobre las personas haciendo foco en la vestimenta; la intención era ver que en el festejo había personas de diferente condición social y que también participaban los niños. Las preguntas iban dirigidas entonces a observar: ¿Cómo se vistieron para ir a festejar a la Plaza en las Fiestas

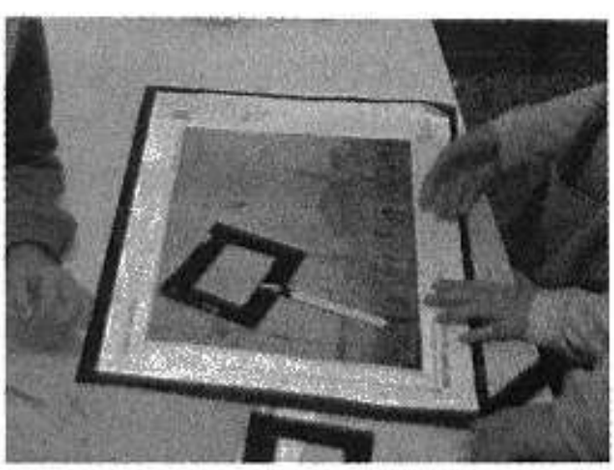
13. En el cuadro de Carlos Enrique Pellegrini "Fiestas Mayas" (1841) aparece ilustrado el rompecabezas, un juego de equilibrio de la época que, por la descripción de las fuentes, consistía en una estaca o barra de equilibrio ubicada en altura sobre dos pivotes. Quien lograba caminar por la barra sin caerse recibía como premio una moneda. Con los niños simplemente se armó con cinta en el piso.

Mayas? ¿Qué diferencias observan en las ropas? ¿Cómo se vistieron los niños? Además de las imágenes, este grupo contaba con abanicos, peinetones, pañuelos varios, galeras, polleras, camisas, ponchos, sombreros.

Otro de los grupos hizo foco en la forma en que se decoraba la Plaza. Con preguntas tales como: ¿Qué adornos ven en las imágenes? ¿Dónde están ubicados los adornos? ¿Qué colores se utilizan para adornar? Los niños contaban además con banderines, guirnaldas, velas, porta velas, una pirámide de cartón para decorar.

Por último, otros niños observaron algunos instrumentos (en otras imágenes) y escucharon la música de la época (cielitos y minués) mientras la maestra intervino con diferentes preguntas como: ¿Qué instrumentos pueden ver en las imágenes? ¿Cuáles son? ¿Los conocen? ¿Saben cómo se tocan? ¿Escucharon alguna vez esta música? ¿Pueden reconocer algún instrumento? Las docentes construyeron algunos instrumentos cotidiáfonos que representaban un violín, un arpa y un piano.

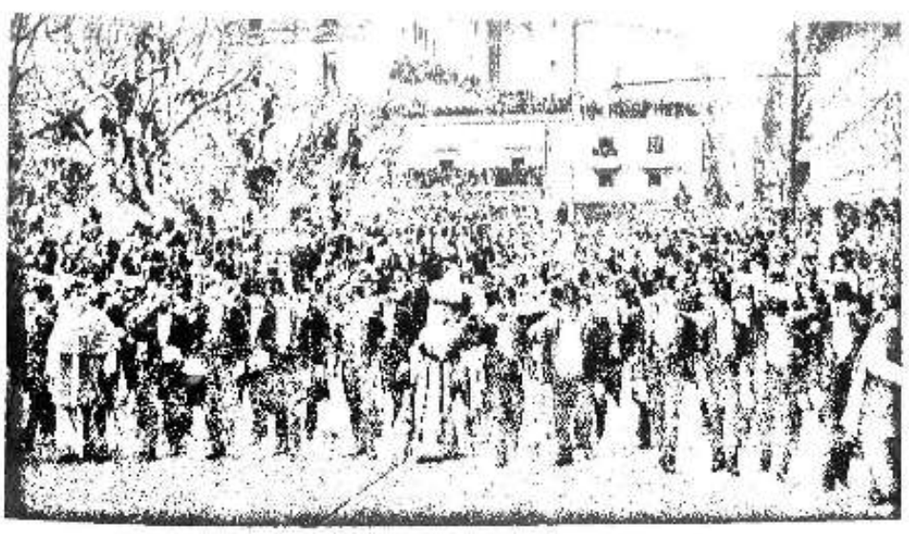
Al finalizar la investigación y exploración de cada uno de los subgrupos se socializó el trabajo y se habilitó el juego dramático para el grupo total. Las docentes pegaron algunas imágenes sobre el papel madera, dejando enrollado el resto para ir visualizando el paso del tiempo en las actividades posteriores.



Segundo momento: los festejos del Centenario y el Bicentenario

Aquí las docentes utilizaron como recurso la caracterización. Se presentaron como una anciana y un joven. La anciana (Margarita) contó que estuvo en los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo y el joven (Pedro), en los festejos del Bicentenario de la Declaración de la Independencia.

Margarita les contó que hacía 100 años[14] se hizo una fiesta muy grande que duró un mes, que se realizó en la Plaza de Mayo, que hubo desfiles del Ejército y que visitaron al país personajes muy importantes. También que ese año se instaló el primer parque de diversiones, que tenía una rueda de la fortuna y un globo aerostático desde los que se veía toda la ciudad desde arriba.



14. La actividad se realizó en 2016.

Pedro les contó que hacía 6 años (haciendo referencia al 2010) se había realizado una fiesta que duró 5 días: el primer día a la noche hubo un recital de rock nacional; el segundo día se realizaron muchos desfiles, también de gente de distintas provincias, por ejemplo de Jujuy trajeron llamas, desde Santiago del Estero vinieron gauchos a caballo y desde Córdoba, cuartetos a tocar su música. Hubo muchísima gente en las calles festejando y distintos espectáculos.

Los personajes acompañaban sus intervenciones con imágenes y con videos (especialmente del Bicentenario).

Posteriormente trabajaron en pequeños grupos analizando las imágenes buscando diferencias y semejanzas teniendo en cuenta la forma en que se realizó el festejo, los lugares, las personas.

También las docentes escribieron las palabras Centenario y Bicentenario y acordaron con los niños qué imágenes colocar en el rollo de papel madera para continuar con la sencilla línea de tiempo que venían construyendo.

Tercer momento: dramatización de un festejo popular

A pedido de los niños, hubo que convocar nuevamente al títere caracterizado como lavandera, que los invitó a participar de una gran celebración y a organizarse para poder hacerlo.

Las docentes dividieron al grupo en subcomisiones para armar el festejo, una de decoración donde también se realizaron

las invitaciones, otra de organización de juegos, otra de música y otra en donde se seleccionó el vestuario para la ocasión.

En el grupo de decoración los niños hicieron guirnaldas, banderines e invitaciones.

El grupo encargado de los juegos seleccionó juegos y materiales, los niños agregaron algunos otros además de los ya vistos en las Fiestas Mayas.

Los encargados de la música la seleccionaron y pensaron en los instrumentos que serían más adecuados, agregando aquellos con los que contaban en la sala, además de los que las docentes habían incorporado.

El grupo encargado de seleccionar la vestimenta contaba con muchos tipos de prendas y accesorios correspondientes a distintas clases sociales y a los momentos históricos trabajados. En una caja colocaron aquellas prendas que iba a utilizar el grupo total en la fiesta que estaban organizando.

Llegado el día de la fiesta, las docentes organizaron el espacio como habían acordado con los niños, contando además con música de fondo. En la puerta de la sala colocaron la caja con las prendas seleccionadas por los niños para que se caracterizaran antes de entrar a la fiesta.

Los niños participaron con mucho entusiasmo del festejo en los distintos sectores: el de juegos, el de baile, incluso recorriendo el espacio adornado para tal fin.

Terminado el festejo agregaron a la línea temporal las imágenes de la preparación de la fiesta en la sala, dejando también un espacio libre ya que muy pronto se festejarían los 200 años de la Declaración de la Independencia.

Para poder compartirla con las familias, esta actividad fue filmada; los niños fueron relatando lo que investigaron sobre las distintas formas de festejos populares.

3. Propuesta de investigación en el marco del festejo del 25 de mayo

Diccionario de palabras africanas

La propuesta de investigación para una sala de 3° sección (sala de 5 años) fue llevada a cabo por la docente Paola Agüero del Jardín de infantes Nuestra Señora de Luján, distrito de Morón, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

La idea de este proyecto es que los alumnos se inicien en el conocimiento de la existencia de personas traídas desde África en la época del Virreinato del Río de la Plata y en los años del proceso de Independencia. Además se propone que conozcan el bagaje cultural a la cotidianeidad de la vida en este período e identifiquen algunas palabras heredadas de este grupo social.

La maestra presentó a los niños un relato para iniciarlos en el conocimiento de la presencia de esclavos en Buenos Aires en la época de la Revolución de Mayo:

> *Entre 1777 y 1812 entraron al puerto de Buenos Aires y Montevideo más de 700 barcos, con 72 mil esclavos africanos. Hacia 1810, la capital tenía alrededor de 40 mil habitantes y se calcula que un tercio eran de origen africano. Para el momento de la Revolución de Mayo, la ciudad era diversa y no tenía una mayoría de población blanca.*
>
> *El dulce de leche, las achuras e inclusive las payadas, que son elementos claves en nuestra argentinidad, tienen raíz africana.*

Se identificaba como «negros» a los sujetos del comercio esclavista. A pesar de ser tal denominación un estereotipo que no indica en realidad ninguna categoría antropológica científicamente establecida, la identificación de sus rasgos físicos, especialmente de la piel oscura, fue la base de su discriminación racial.

Nos impregnaron de saberes, poseían conocimientos sobre cuestiones medicinales, agrícolas, manejo de la madera y el hierro. Esto nos hace pensar que no fueron solo fuerza de trabajo".

Cada pueblo africano "trasladó" su bagaje cultural, transmitiendo a través de las mujeres-madres una cultura tradicional africana muy diferente a la europeizada. Es importante destacar el papel desempeñado por las "ayas" o "nodrizas", quienes junto a la leche de sus pechos les fueron traspasando a esos pequeños niños sus cantos, mitos y arrullos, así como herencia de la cultura africana con sus tradiciones y religiosidad.

Desarrollo de la propuesta

Comenzó con la indagación de saberes sobre la Revolución de Mayo de 1810. A continuación la docente narró los hechos ocurridos en aquella época.

Un día de 1810, el Virrey de España pide a los criollos que se mantengan fieles a España (invadida recientemente por los franceses). Los criollos, a su vez, piden a las autoridades realizar un Cabildo Abierto para abordar la situación actual.

El Cabildo, luego de charlar y discutir, decide que el Virrey de España deje el mando de nuestro país. Luego, el Cabildo decide realizar una Junta de Gobierno con Cisneros a la cabeza como presidente. Sin embargo, nadie estaba de acuerdo con eso.

Los integrantes de la Junta, indignados, decidieron renunciar. Ese día, el pueblo se reunió frente al Cabildo, para pedir respuestas y entender lo que estaba sucediendo en el país. Allí fue cuando se enteraron de que Cisneros había renunciado y se formó el ***Primer Gobierno Patrio.***

El 25 de mayo de 1810, nuestra patria daba sus primeros pasos hacia la Libertad.

Actividad de búsqueda de información en libros

La docente invitó a sus alumnos a investigar sobre algunos actores sociales que nos impregnaron de saberes, y dejaron huella en nuestro vocabulario: "Los esclavos".

Buscaron en el diccionario la palabra "esclavo". Los niños exploraron los libros traídos por la docente tratando de identificar la palabra esclavitud, negros, prisioneros.

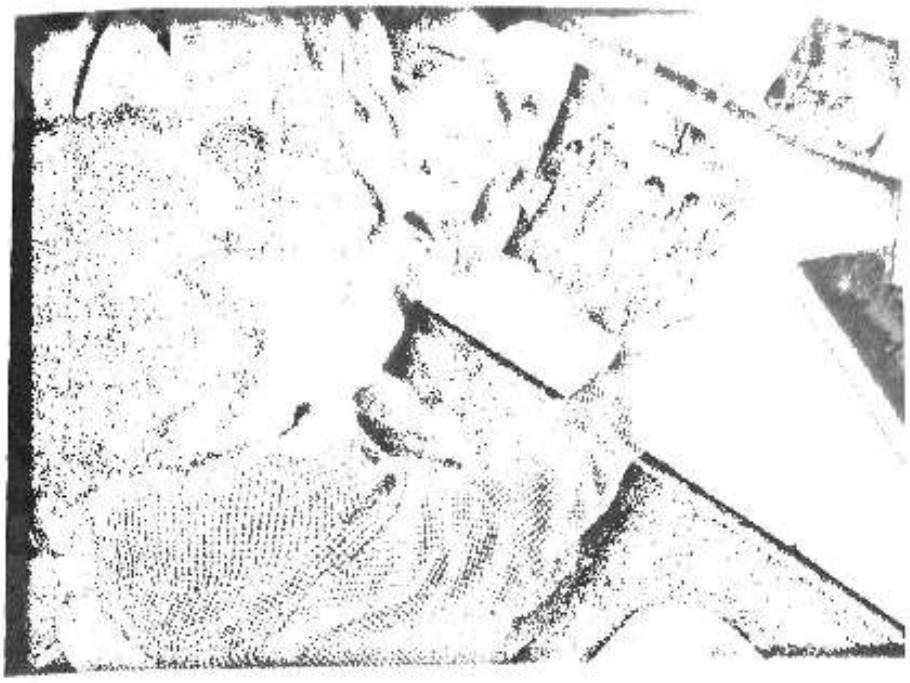
La docente leyó la información pertinente donde especifica las palabras heredadas de los pueblos africanos: Malambo, calabaza, mota, mina, bombo, candombe, mandinga.

Actividad de observación de imágenes

Se les ofreció imágenes y cada grupo las observó primero libremente y luego con guía de la maestra. Se leyó el significado de algunas palabras que heredamos de los pueblos africanos.

Se propuso el trabajo en pequeños grupos para desarrollar la capacidad de colaborar con los demás para lograr un fin común.

A cada grupo se le entregaron diversas imágenes sobre el pueblo africano y las tareas pesadas que ellos realizaban en el Virreinato del Río de La Plata. Observaron con la guía de la docente, debatieron e intercambiaron opiniones.



Elaboración del diccionario de palabras africanas

La docente informó a los alumnos el proyecto de elaborar un diccionario con las palabras de origen africano que anteriormente les leyó para mostrar la investigación a las familias el día del acto.

En pequeños grupos los chicos observaron imágenes del significado de las palabras. Establecieron relaciones entre las imágenes observadas y el significado que hoy tiene cada una. Finalmente elaboraron el diccionario apelando a dibujos, copia de palabras y escritura autónoma.

Socializar la información en el día del acto por el 25 de mayo

En el marco del acto por la Revolución de Mayo se realizó una clase abierta para las familias de la sala donde los alumnos narraron todo lo investigado sobre el pueblo africano. Mostraron además el diccionario confeccionado por ellos, que luego circuló por las casas para poder compartirlo con las familias de la sala.

Docente: ¿Quién les cuenta a los familiares presentes lo que ocurrió en aquella época en nuestro país?
Docente: Primero, ¿se llamaba Argentina nuestro país?
Thiago: Noooo, era el Virrey... (Se queda pensando).
Gonzalo: ¡¡Virreinato!!

Docente: Sí, así es, se llamaba Virreinato del Río de La Plata. ¿Y por qué se llamaba así, Virreinato?

Thiago: Porque había un virrey que hacía lo que le decía el rey de España.

Docente: ¿Y qué pasó en el Virreinato hace muchos años?

Martina: ¡No querían que el Rey los mandara más!

Docente: ¿Quiénes no querían?

Martina: Los que vivían acá.

Docente: ¿Y qué hicieron esas personas?

Gonzalo: Se reunieron.

Docente: ¿Dónde se reunieron?

Todos: ¡Ahíííí! (señalando el Cabildo).

Docente: ¡Muy bien! Se reunieron en El Cabildo a discutir y pensar qué podían hacer ellos para que el Rey no los mandara más.

Docente: ¿Y todos participaron de esa reunión?

Gonzalo: Noooo, las señoras y los nenes esperaban afuera en la Plaza.

Docente: Muy bien... y además había otras personas en la plaza (señalando láminas que están en la sala)...

Vito: ¡Los vendedores!

Docente: Sí, los vendedores... Algunos vendían en el mercado y otros en la calle. ¿Quién es este señor? (señalando una lámina de una pintura en donde se observa un esclavo vendiendo escobas).

Martina: Es un vendedor de escobas.

Docente: Sí, y se acuerdan que yo les conté que había unas personas que no tenían libertad y se llamaban...

Gonzalo: Ah, sí, esclavos.

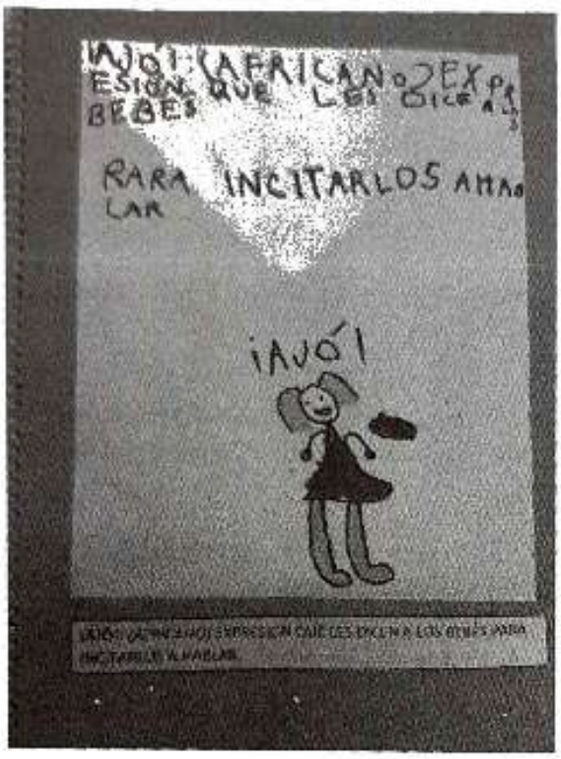
La docente cuenta a los presentes que esas personas eran traídas desde África en barcos (mientras un nene señala en el planisferio dónde queda África), que los compraban como si fueran cosas, y que no tenían libertad para decidir sobre sus vidas.

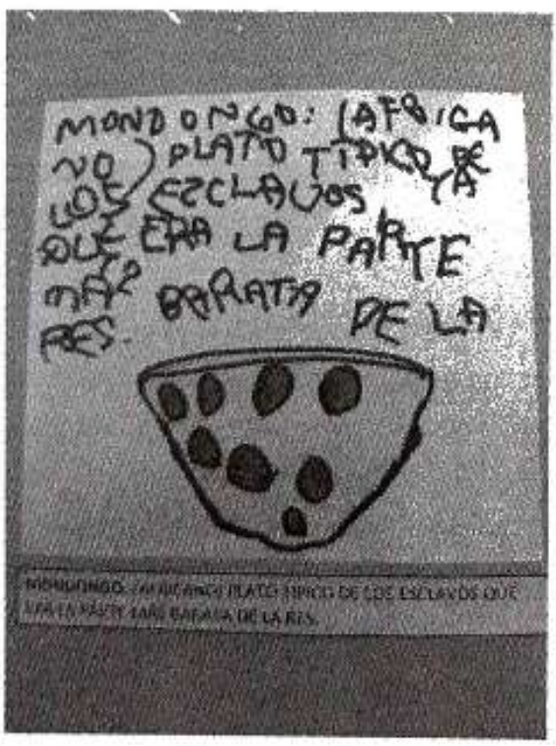
Gonzalo: Sí, y no tenían plata ni zapatos ni ropa.

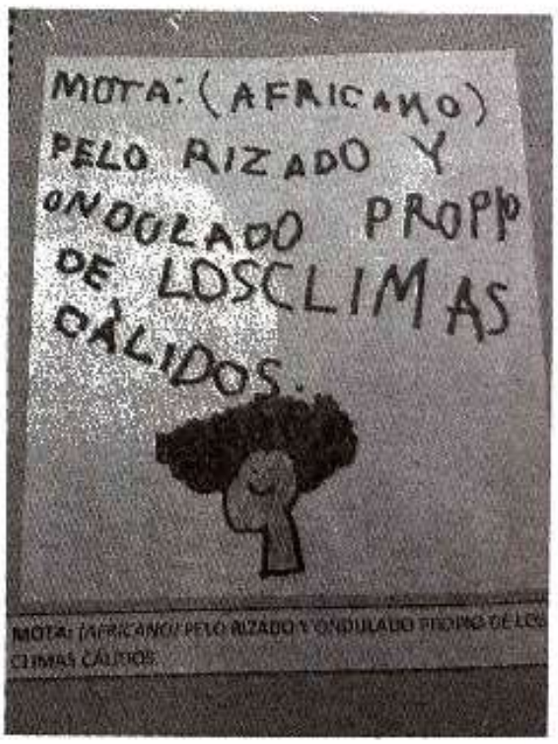
Docente: Así es, Gonzalo, y muchos de ellos se morían porque se alimentaban muy mal y los hacían pelear en los ejércitos. Cada pueblo africano trasmitió su bagaje

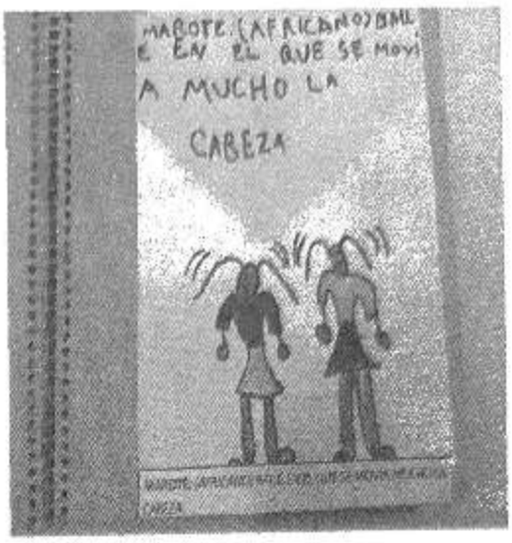
cultural a través de las mujeres-madres, una cultura tradicional africana muy diferente a la europeizada.

A continuación les contaron a los presentes la investigación realizada acerca de las palabras africanas que utilizamos en nuestro vocabulario y mostraron el diccionario que armaron como producto de la investigación.









4. Propuesta: La vida cotidiana en el Cruce de los Andes

La primera propuesta corresponde a un trabajo realizado en el marco de un Curso de Capacitación sobre Efemérides.[15]

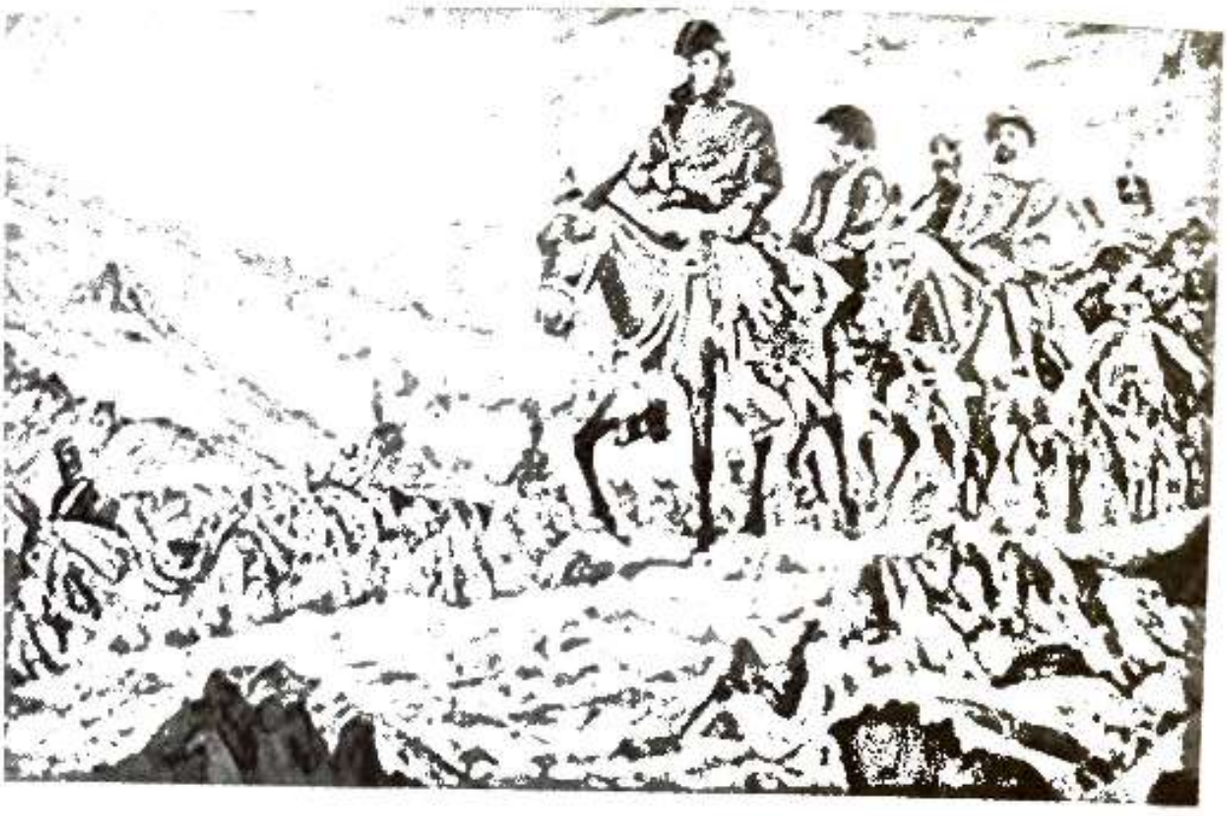
La secuencia presentada apunta a trabajar la vida cotidiana durante el Cruce de los Andes, incluyendo una visita al Museo Histórico Nacional para observar y analizar los objetos que se relacionan con San Martín.

Las docentes propusieron a los niños preguntarse entre todos sobre la organización del Ejército de los Andes, los elementos necesarios para resolver la cotidianeidad como ser el abrigo, la comida, los animales de carga.

Para comenzar la indagación adaptaron el relato ficcional *Sueños en la carreta* de Diana González, en el cual se narra la convocatoria obligatoria de San Martín a entregar esclavos para el ejército, donde se contextualiza la necesidad de la guerra para liberar el territorio en manos de los españoles.

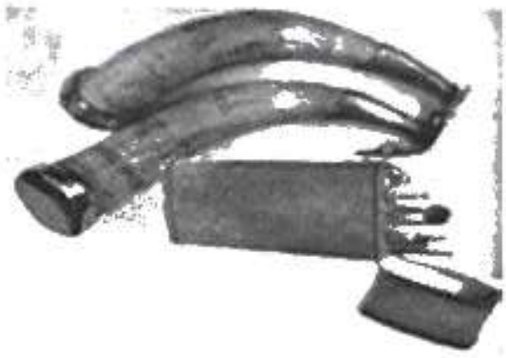
A partir de este relato se continuó con la búsqueda de información en variadas fuentes, una de ellas el óleo de Pedro Maggi sobre el cruce de los Andes, para observar uniformes, vestimenta, personas, animales, armamento a trasladar.

15. Este trabajo ha sido realizado por las profesoras Colman, Gabriela, Martínez, Erika y Scocoza, Claudia, en el marco de un curso de Capacitación fuera de Servicio sobre Contextos y Efemérides realizado en el CIIE (Centro de Investigación Educativa) de la Región III de La Matanza a cargo de la Prof. Elsa Godoy en julio de 2014.



La película *Revolución. El Cruce de los Andes* (Argentina, 2010) también fue utilizada como fuente de información. Las docentes seleccionaron fragmentos de la misma donde se ven los soldados en hileras cruzando la cordillera, en momentos de descanso comiendo ajo y cebolla para evitar el apunamiento y en los preparativos que se realizan en Mendoza. También se puso el foco de observación en las imágenes del relieve montañoso donde la nieve es protagonista para investigar las temperaturas y pensar la dificultad de esa gesta.

En la Secuencia presentada se incluyó además una visita al Museo Histórico Nacional para observar el catre de campaña, el poncho, el falucho de San Martín y los chifles (cuernos de res) que hacían las veces de cantimploras entre otros objetos e imágenes que se encuentran expuestos. En el Museo, los niños les dictaron a los adultos y registraron y recopilaron a través de dibujos y fotografías la información que la guía les presentó y la que ellos obtuvieron.



De regreso a la sala sistematizaron la información en un cuadro sencillo con los elementos necesarios para el cruce. Pusieron en común los registros e intercambiaron comentarios.

Con toda esta información, estuvieron en condiciones de habilitar el juego dramático. Las docentes propusieron incorporar distintos elementos tales como ponchos, mantas, faluchos, cantimploras y otros que los niños señalaron.

Para el cierre las docentes propusieron invitar a las familias a visitar una exposición de imágenes del recorrido realizado a fin de que los niños dieran cuenta de lo trabajado.

En la segunda propuesta se trabajó la misma temática, con un cierre distinto en el momento del acto del 17 de agosto.

En una sala de 4 años de un Jardín de la Ciudad de Buenos Aires[16] trabajaron una secuencia similar, apuntando a la preparación del Cruce de los Andes, con un significativo cierre de la misma. La docente armó un video donde incluyó lo trabajado en la sala, realizando un relato histórico acompañado por las voces de los niños.

La Cordillera de los Andes fue parte del fondo del video, también imágenes del cuadro de Maggi sobre el Cruce de los Andes y de la película *Revolución*. La maestra apuntó a la idea de la necesidad de organización para el Cruce, los niños agregaron que fue necesario un trabajo en equipo. El enemigo se encontraba tras las montañas y era necesario cruzarlas. Se preguntó: ¿Qué necesitaban los soldados para realizar ese viaje? Los niños respondieron sobre lo visto en el desarrollo de la secuencia: ¡binoculares, mapas, brújula, ropa, comida, mucha comida! El video fue grabado con los ruidos de la sala y los niños preguntando: ¿Y qué comían? La docente investigó y seleccionó fragmentos de la película ya citada, donde se ven los preparativos del Cruce en Mendoza.

Así pudo responderles leyendo la información obtenida: comían charquicán, un alimento a base de carne secada al sol, tostada y molida, condimentada con grasa y ají, que era fácil de transportar y se preparaba agregándole agua caliente más harina de maíz.

A la pregunta "¿llevaban algo más?" los niños responden: "cebolla y ajo" y la maestra dice: "¡Claro, para no apunarse!"

En el video también los niños preguntan cómo hicieron para preparar todo eso. La maestra responde que fue con la colaboración del pueblo de Mendoza que donó telas, ponchos, alimentos, vacas, mulas y caballos.

Otra pregunta de los niños es "¿adónde dormían?". Otro niño responde: "En las piedras". La docente aclara que dormían sobre mantas y ponchos que colocaban en el suelo.

Para finalizar, la docente pregunta: "¿Lograron cruzar los Andes?" Los niños responden con entusiasmo: "¡Síii!"

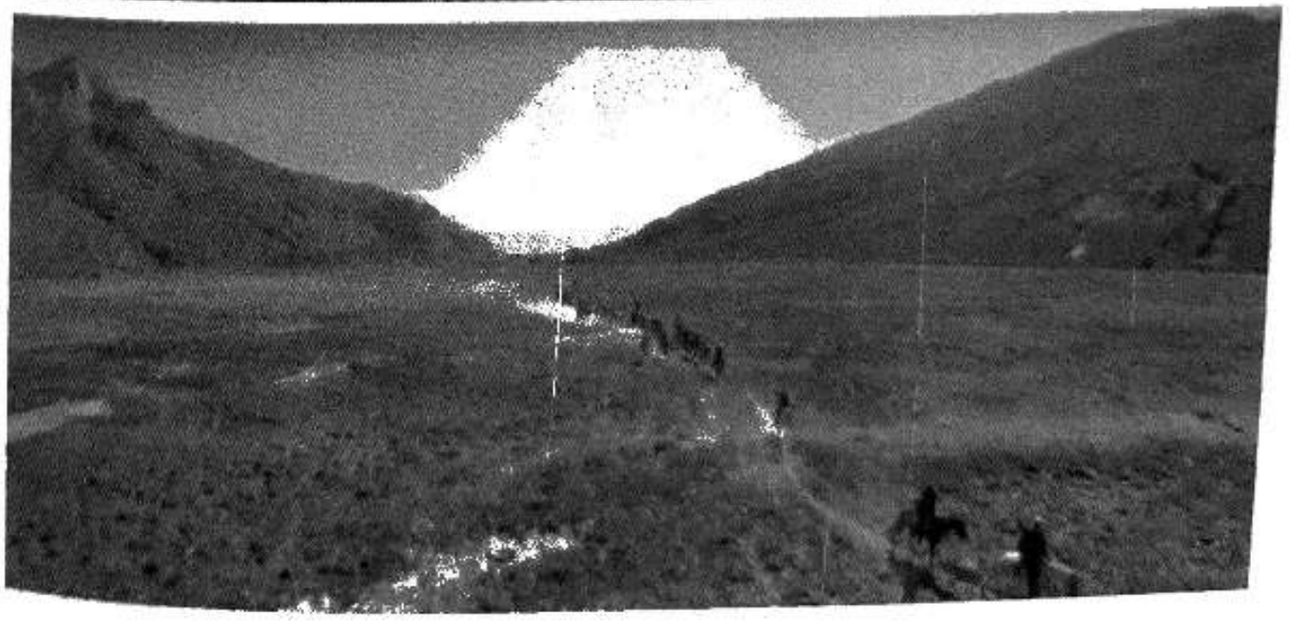
16. La propuesta se realizó en el JIC 2 del Distrito 9 a cargo de la Prof. Josefina Sikinger en el marco de una Capacitación en Servicio de la Escuela de Maestros durante el año 2019.

A partir de ese momento continúa el relato histórico donde se explica que luego del Cruce se produce la independencia de Chile, para concretar años más tarde el plan de San Martín de liberar también Perú.

Para finalizar, la docente realizó una reflexión señalando que el cruce de los Andes se encuentra dentro de las máximas hazañas de la historia y que San Martín era consciente de la importancia de la organización y la unión de la tropa para alcanzar el éxito, de la planificación ajustada y sigilosa de cada paso a realizar y del trabajo en equipo para realizar semejante misión.

También se refirió a que hubo un objetivo claro, pasión, deseo de libertad, y puso énfasis en la tarea de emprender un sueño colectivo.

La última parte del video estaba referida a los adultos participantes del acto. Este video fue proyectado en una pantalla gigante y muy bien recibido por las familias y los directivos del Jardín.



Links de interés

http://museosvivos.educ.ar: Sitio donde se pueden encontrar los cuadros de época, los cuadros documentales y el análisis de los mismos.

https://www.elhistoriador.com.ar: Es un sitio donde se pueden encontrar fuentes primarias como documentos, imágenes, videos, etc.

https://www.unprofesor.com/ciencias-sociales/fuentes-primarias-y-secundarias-de-la-historia-3467.html.

http://www.pakapaka.gob.ar/: Además de muchos videos interesantes y valiosos, se destacan los 4 capítulos de *La asombrosa excursión de Zamba en el Cabildo*. Si bien no son específicamente para niños del Nivel Inicial, se pueden utilizar con intervenciones docentes y fragmentos seleccionados para su abordaje.

http://www.bnm.me.gov.ar/: La biblioteca del maestro posee un banco de imágenes donde se hallan obras tales como la de Emeric Essex Vidal *Buenos Aires y Montevideo.*

http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8042/567: Serie Artistas Viajeros, Canal Encuentro.

http://agnargentina.gob.ar/: Este sitio del Archivo General de la Nación dispone de daguerrotipos y fotografías valiosas como fuentes de información.

Fuentes iconográficas

Consideramos las dos imágenes que siguen muy pobres de información y desalentamos su uso en las salas del Jardín porque se realizaron a pedido en el Centenario y son fruto de la imaginación de quien la pintó. El autor es desconocido.

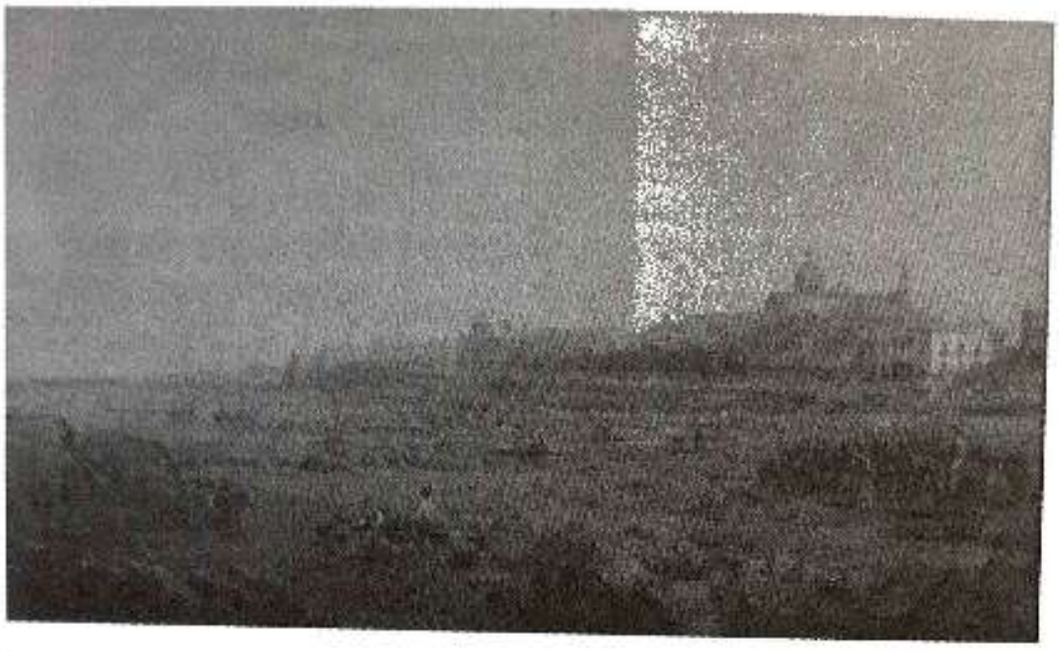
Estas **obras documentales** de Pedro Subercaseaux son un recurso didáctico valioso y lleno de información. Sugerimos articularlas con fuentes escritas.

Cabildo Abierto del 22 de mayo, 1909 (Museo del Cabildo de la Ciudad de Buenos Aires)

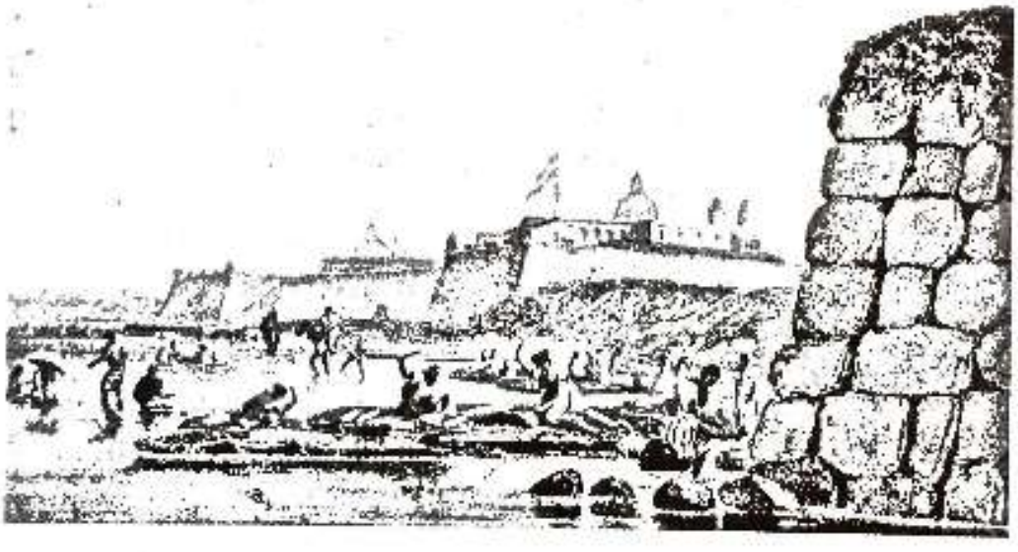
Ensayo del Himno Nacional en la sala de María Sánchez de Thompson, 1909
(Museo Histórico Nacional)

Algunas obras significativas y valiosas para trabajar recortes en las salas

El uso del río en los tiempos de la revolución

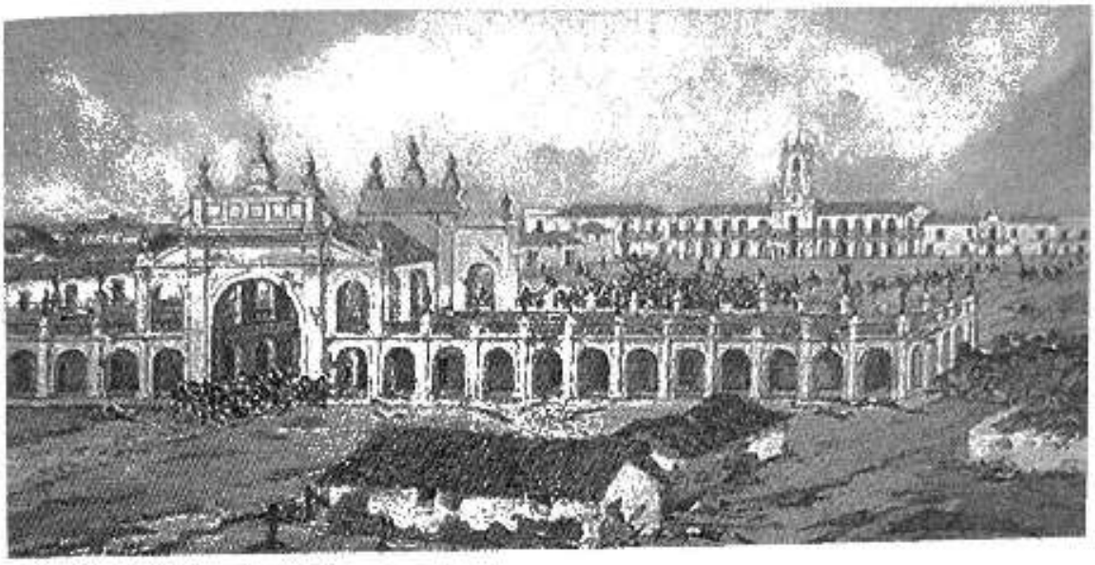


Richard Adams, *Vista de Buenos Aires. Ribera Norte*, c. 1832
(Museo Nacional de Bellas Artes)

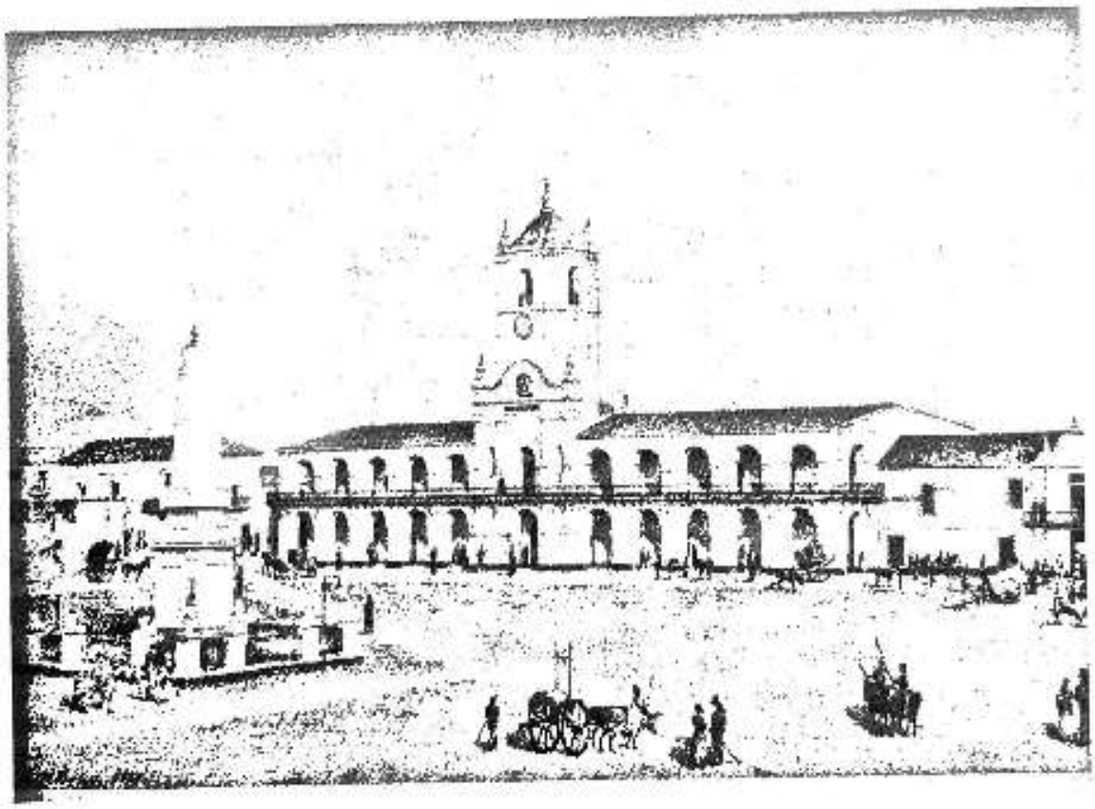


Emeric Essex Vidal, *Lavanderas en el Río*, c.1818

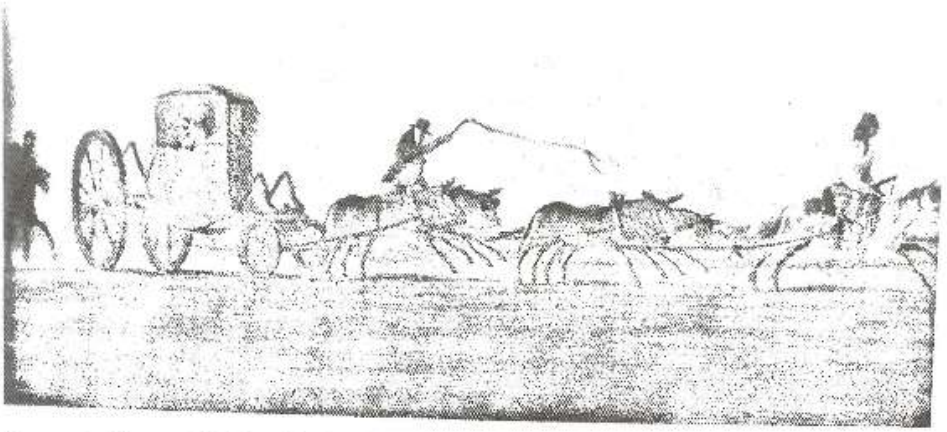
La Plaza Mayor en tiempos de la Revolución. Cambios y permanencias



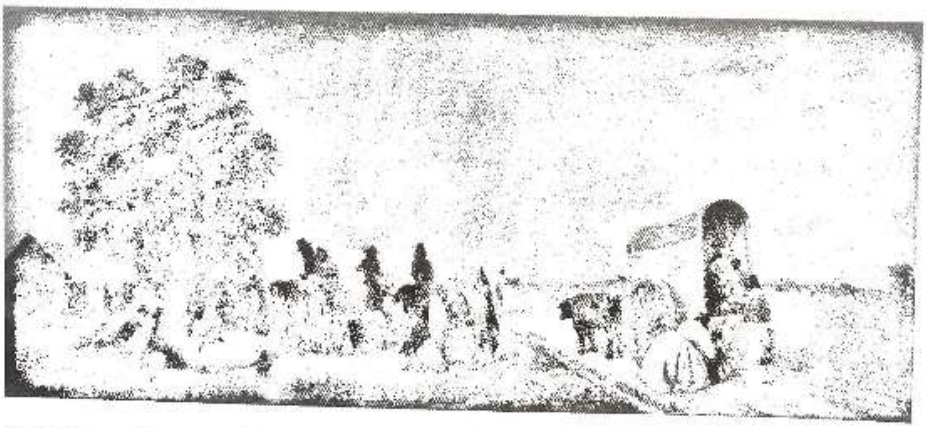
Léonie Matthis, *Corrida de Toros en la Plaza Mayor*, 1947
(Museo Histórico Saavedra)



Carlos Pellegrini, *Cabildo y Policía*, c.1829



Emeric Essex Vidal, *Coche de Postas*, c.1817

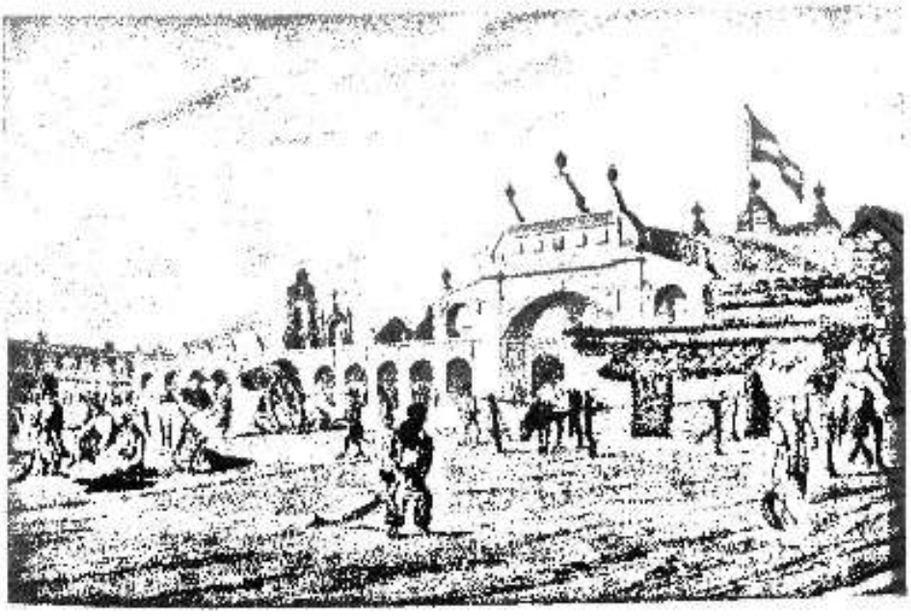


Prilidiano Pueyrredón, *Un alto en el campo*, 1861 (Museo Nacional de Bellas Artes)

A continuación, algunos fragmentos significativos de **fuentes primarias escritas** para adaptar con los niños, que pueden acompañar a las imágenes, en este caso para un recorte que podría ser "El mercado en tiempos de la Revolución".

"Esta vista ha sido tomada desde la esquina norte del mercado, teniendo un cuartel de guardia a la derecha, y el fuerte a la izquierda junto al río. La Recova, enfrente, es un edifico de ladrillo cubierto de cemento en algunas partes guarnecido de piedra... Está rodeada de una plaza con tiendas, a cada uno de los lados. Detrás, a la izquierda, se ve el Colegio, antiguamente el colegio y la iglesia de los Jesuitas. El flanco sur es una línea de tabernas, encontrándose en el extremo oriental de ellas el mercado de carne, encerrado entre muros, y con carnicerías todo a su alrededor. Entre el mercado de carne y el fuerte, están los carros de pescado. La verdura y la fruta se venden frente a las tabernas, y debajo de la plaza sur. Los polleros, hueveros, etc., forman una doble línea desde el norte hasta el ángulo sur, situándose, en la estación templada, una serie de carros entre ellos y la plaza, debajo de la cual, sin embargo, en tiempo de lluvias, todos aquellos que no tienen carros buscan un sitio al abrigo.

Las señoras nunca van al mercado. Los señores se toman a veces la molestia, pero, en general, es tarea de criados, o más bien de un esclavo de confianza. En primer plano se ven dos de ellos con la compra del día, en la que destacan dos artículos, las perdices y los armadillos " (Essex Vidal, 1999, 64).



Algunos museos para buscar información con niños del Nivel Inicial

Museo Histórico Sarmiento (CABA)
En él se encuentran objetos personales de Sarmiento. Cuenta con visitas guiadas y distintas actividades para Nivel Inicial.

Museo Histórico Cornelio Saavedra (CABA)
Salón de Tertulias, objetos relacionados con la vida cotidiana. Colección de peinetones y abanicos. Se encuentran expuestas las litografías de Bacle sobre vendedores ambulantes. En una de las salas se hallan las Acuarelas de Léonie Matthis sobre los cambios en la Plaza de Mayo desde sus orígenes y hasta 1880.

Museo Histórico Nacional (CABA)
Significativo para trabajar especialmente sobre San Martín. Posee objetos utilizados en el Cruce de los Andes. Cuenta con el sable de San Martín. Una de sus salas es la reconstrucción del dormitorio de San Martín en Boulogne Sur Mer. También hay objetos relacionados con tertulias, el pianoforte de Mariquita Sánchez de Thompson y una de las banderas de Macha entre otros objetos significativos para trabajar con los niños.

Museo Histórico Nacional del Cabildo y la Revolución de Mayo (CABA) Actualmente se enfoca en los aspectos sociales de la Revolución y en los protagonistas que fueron invisibilizados por la historia tradicional, utilizando dispositivos interactivos.

Museo Nacional del Hombre (CABA)
Dedicado exclusivamente a pueblos originarios en la actualidad y en el pasado. Tiene interesantes propuestas de trabajo con los niños pequeños.

a la que vio surgir y dio forma a los actos patrios. Dentro de las instituciones educativas actuales, los actos resultan fechas que se destacan en el calendario. Todos sabemos, por haber transitado nuestra escolaridad, que son días singulares para recordar, conmemorar y/o festejar y que remiten a acontecimientos históricos que dan cuenta de nuestros orígenes y de un pasado común. Las efemérides, desde su institución, cumplieron con el cometido que se les había otorgado, es decir, responder a ese proyecto de país planteado desde las elites detentoras del poder del Estado desde fines del siglo XIX y principios del XX.

Con el correr del tiempo y con el afán de continuar lo instituido, estas prácticas quedaron despojadas de su relación con el momento político e histórico en el que se gestaron y se presentan en la actualidad vacías del sentido que alguna vez tuvieron. Se encuentran desprovistas de historicidad, "naturalizadas" en una realidad totalmente distinta en la que ya no cumplen con su cometido original.

Lo que en su comienzo fue importante, valioso, relevante por su operatividad, se instaura ahora como lo prescripto, incluso relacionado con formas de comportamiento basadas en la obediencia a las instrucciones del superior y al orden. Es así como reproducimos acciones, sin pensar en lo que estamos haciendo y, lo que aún es peor, hacemos partícipes a nuestros alumnos de esta falta de reflexión transformando nuestros actos escolares en una sucesión sin sentido de "numeritos" donde todos, y en especial los niños, se preguntan el porqué y el para qué.

En sus inicios, los actos escolares fueron herramientas para la enseñanza de la historia nacional en las escuelas desde una perspectiva positivista. Tuvieron como objetivo la unificación de la sociedad dentro de una conciencia identitaria de "lo nacional" mediante símbolos, prácticas y rituales que se repitieron a través del tiempo.

En los Jardines de Infantes es recurrente observar las prácticas instituidas durante décadas que consideramos el núcleo duro por donde los nuevos enfoques no pueden pasar.

Por eso este libro realizó un breve recorrido acerca de la conformación de los rituales tradicionales a fin de identificarlos

y comenzar a reflexionar sobre su transformación. También se incluyó una breve síntesis del desarrollo de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, para poner en perspectiva el enfoque que proponemos y de qué manera es posible trabajar en las salas.

El Anexo de fuentes de información no intenta ser una lista acabada de recursos, sino que siempre es provisoria, sabiendo que no tenemos todas las respuestas. Nuestra intención es que las mismas promuevan en las docentes nuevas búsquedas que permitan habilitar recortes potentes del pasado.

Las experiencias de sala se constituyen como una fuente útil de las cuales nutrirse para proponer situaciones didácticas nuevas y significativas.

Se espera que este trabajo colabore en la reflexión de los docentes del Nivel, pensando en que no se puede enseñar lo que no se conoce. Diseñar propuestas didácticas de indagación del pasado supone saber acerca del mismo, distanciándonos —a su vez— de los estereotipos en los hechos, en los personajes (su impronta, sus acciones, sus modos de denominarse...) que se repiten cada año cuando llegan las efemérides al Jardín.

Muchos docentes se cuestionan y reflexionan sobre cómo aproximar a los niños pequeños al pasado sin "infantilizarlo" y banalizarlo, dando cuenta de la inquietud de modificar sus prácticas y por ende la preparación de los actos escolares. La intención de este libro es que constituya un aporte hacia la enseñanza de la historia social y que el diseño de propuestas en las salas ofrezca materiales significativos, preguntas interesantes que motiven la curiosidad sobre el modo en que las personas vivían lo cotidiano hace 200 años.

Se sostiene que las efemérides en el Jardín de Infantes no deben ser la preparación de "los numeritos divertidos para las fotos o para que las familias preparen los disfraces" sino que se deben transformar en experiencias de enseñanza y de aprendizaje significativos, que amplíen el horizonte cultural en los niños, donde se conjugue lo lúdico, propiciando además un lugar de encuentro y de participación de la comunidad, construyendo sentido de pertenencia y compartiendo valores democráticos y plurales.

Que así sea.

Aisemberg, B. y otros (1997) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. (comp.) (1997) *Museos y escuelas: socios para educar.* Buenos Aires: Paidós.

Augustowsky, G., Massarini, A., Tabakman, S. (2011) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela.* Buenos Aires: Tinta Fresca.

Bernardi, C.; Kaufmann, V.; Serafini, C.; Serulnicoff, A. (2015) NAP volumen 3. Nivel Inicial. Ministerio de Educación de la Nación.

Bertoni, L. (1992) *Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891,* Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani". Tercera Serie, N° 5.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías y prácticas.* Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. (2000) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia.* Buenos Aires: Aique.

Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M, Rosa, A. González, M. (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Castorina, J. (2010) *Enseñanza, narración e identidades.* Buenos Aires: Paidós.

Carli, S. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, Socialización y subjetividad.* Buenos Aries: Santillana.

DGCyE (2007) Diseño curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año.

DGCyE (2008) Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2005) Orientaciones Didácticas para el Nivel Inicial N°4. Programa fortalecimiento de la gestión curricular e institucional.

Fernández Pais, M. (2018) *Historia y Pedagogia de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI.* Rosario: Homo Sapiens.

Ferro, L. y Varela, B. (2003) *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Freire, Paulo (2008) *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Garay, E. y Calvet, P. (2010) *Actos Patrios. Nuevos caminos para pensar.* Buenos Aires: Hola Chicos.

GCBA (2001) *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Goris, B. (2006) *Las ciencias sociales en el Jardín de Infantes. Unidades Didácticas y Proyectos.* Rosario: Homo Sapiens.

Harf, R. y otras (1997) *Nivel inicial. Aportes para una didáctica.* Buenos Aires: El Ateneo.

Hernández, L. & Pagès, J. (2014) *¿Qué es el tiempo?, ¿para qué y cómo se enseña? Las representaciones sociales de seis estudiantes de profesora de educación infantil sobre* el *tiempo histórico y su enseñanza.* Reseñas de Enseñanza de la Historia, No. 12, 9-30. https://www.academia.edu › [2019].

Jara, M.; Santisteban, A. (2018) *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica.* Río Negro: Universidad Nacional del Comahue.

Kaufmann, V.; Serulnicoff, A. (2000) "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial" en Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en el nivel inicial.* Buenos Aires: Paidós.

Kaufmann, V., Serafini, C. y Serulnicoff, A. (2005) *El ambiente social y natural en el Jardín de infantes. Propuestas didácticas para las salas de 3, 4 y 5 años.* Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.

Olorón, C. (2000) Imágenes de unos rituales escolares. En Gvirtz, S. (comp.) *Textos para pensar el día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

Pagès, J. (1989) Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico, en *Enseñar historia: nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.

Pineau, P y otros (2010) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Pitluk, L. (2006) *La planificación didáctica en el jardín de infantes*. Rosario: Homo Sapiens.

Pluckrose, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.

Quin, R. (1996) Representación y estereotipos", en: Aparici, R. (coord.) *La Revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Sarle, P. y otros (2008) *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Secretaría de Educación (1989) *Diseño curricular para la educación inicial*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Secretaría de Educación (1995) *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Serulnicoff, A. (1995) "Ciencias Sociales" en *Anexo del diseño curricular para la Educacion Inicial*. Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Serulnicoff, A. (1999) "Reflexiones en torno a una propuesta de trabajo con las Ciencias Sociales" en *Ciencias Sociales. Una aproximacion al conocimiento del entorno social*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Siede, I. (coord.) (2010) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Educación.

Spakovsky; E.; Label, C.; Figueras, C. (1997) *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Spakovsky; E. (2011) *Prácticas pedagógicas en el Nivel inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Rosario: Homo Sapiens.

Svarzman, J. (2000) *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SVARZMAN, J. (2010) *Ciencias Sociales. Recursos para el acompañamiento de noveles docentes.* Material del Banco de Recursos CEDOC, INFD, http://cedoc.infd.edu.ar/index.cgi?wid_item=110&wid_seccion=9.

TABAKMAN, S. (coord.) (2011) *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo.* Buenos Aires: Biblos.

TREPAT, C. y COMES, P. (2000) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Grao.

VARELA, B. (2006) Identidad y memoria: su construcción política en la Educación Inicial. En *Temas de Patrimonio cultural 17.* Buenos Aires.

VARELA, B. (1999) *Las ciencias sociales en la escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica,* Prociencia-Conicet.

VARELA, B. (2004) *La trama de la identidad.* Buenos Aires: Dunken.

WAINERMAN, C., GELSTEIN, R. (1996) *Vivir en familia,* Losada, Buenos Aires.

WATSON, R. (2010) *Buenos Aires de fiesta: luces y sombras del Centenario.* Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

ZELMANOVICH, P. (1994) *Efemérides, entre el mito y la historia.* Buenos Aires: Paidós.

Fuentes y recursos sugeridos

BACLE, C.H. (1947). *Trajes y costumbres de la provincia de Buenos Aires. 36 litografías en colores.* Buenos Aires: Viau. Litografía de Bacle y Compañía de Impresores Litográficos del Estado.

BEMBERG, M.L. (dir) (1984). *Camila* [Película] Argentina: GEA Producciones-Impala.

BUSANICHE, J.L (1986). *Estampas del Pasado* [Vols. I y II]. Buenos Aires: Hyspamérica.

CARRETERO, A (2000) *Vida cotidiana en Buenos Aires I. Desde la Revolucion de Mayo hasta la organización nacional (1810-1864).* Buenos Aires: Planeta.

CICERCHIA, R. (1998). *Historia de la vida privada en la Argentina.* Buenos Aires: Troquel.

DEL CARRIL, B. y AGUIRRE SARAVIA, A.G. (1964) *Monumenta Iconographica. Paisajes, ciudades, tipos, usos y costumbres de la Argentina, 1536-1860.* Buenos Aires: Emecé.

DEVOTO, F. y MADERO, M. (1999) *Historia de la vida privada en la Argentina. Tomo I. País antiguo. De la colonia a 1870.* Buenos Aires: Taurus.

ESSEX VIDAL, E. (1999). *Buenos Aires y Montevideo.* Buenos Aires: Emecé.

GONZALEZ, D. (1997) Tercer Movimiento: "Los cuentos de la tía Clementina". En Zelmanovich, P. *Efemérides, entre el mito y la historia.* Buenos Aires: Paidós.

González, D. (s/f) *Sueños en la carreta*. Disponible en: http://socialesyescucla.com.ar/items/show/196.

Ipiña, L. (dir.) (2010). *Revolución: El cruce de los Andes* [Película]. Argentina: INCAA-Canal 7 - Canal Encuentro.

Pivotto, S. (dir.) (2010). *Belgrano. La película*. Argentina: INCAA-Canal 7-Canal Encuentro.

Prestigiacomo, R. y Ucello, F. (1999) *La pequeña aldea. Vida cotidiana en Buenos Aires 1800-1860*. Buenos Aires: Eudeba.

Roberts, M. y Seisdedos, E (2010) *1810-2010 Argentina doscientos años, El Bicentenario en la escuela desde la vida cotidiana*. Buenos Aires: Aconstruir.

Segal, A. y González, D. (2010) *¿Adónde va Jacinto Congo?* Una historia para el Bicentenario. Buenos Aires: Santillana.

Segal., A. y González, D. (2012) *¿Adónde va María Remedios?* Una historia sobre Belgrano y la Bandera. Buenos Aires: Santillana.

Wilde, J. A. (2006). *Buenos Aires, desde setenta años atrás*. Buenos Aires: CM Editores. Primera edición: 1881.

Educación inicial

¿Por qué un libro sobre la enseñanza de la historia para docentes que trabajan con niños pequeños?

Este libro tiene por finalidad ofrecer elementos para pensar propuestas significativas y valiosas en las salas, que pongan en tensión las prácticas que se llevan adelante en relación con la aproximación al pasado, que se abordan en las efemérides y los actos patrios. Se brindan elementos pertenecientes a los marcos conceptuales que constituyen las ciencias sociales, necesarios para pensar propuestas desde un sustento teórico pertinente. Se ponen en tensión los conocimientos respecto a la historia y su didáctica. Se presenta una síntesis referida a conocer los orígenes de los actos patrios en las escuelas para identificar continuidades y cambios en las prácticas escolares actuales, con el fin de detectar símbolos de una época en donde ciertas prácticas y discursos eran válidos y hoy se destacan como anacrónicas. Este libro ofrece pensar el trabajo en las salas con recortes de la vida cotidiana, presenta experiencias innovadoras e incluye un Anexo que contiene fuentes de información con el propósito de guiar la búsqueda de recursos valiosos al momento de organizar el trabajo. Pensar nuevas propuestas al momento de planificar requiere una profunda revisión, análisis y reflexión sobre las prácticas docentes y las propuestas didácticas referidas a las ciencias sociales en general y sobre el tratamiento de las efemérides y actos escolares en particular, desde una mirada compleja y enriquecedora.

EL MUNDO DEL LIBRO
ENVIOS A DOMICILIO
Dean Funes y Cb. Trejo
Tel/Fax: 4235535 / 4240000
e-mail: ventas@elmundodellibro.com.ar

ISBN 978-987-771-053-3
9 789877 710533

HomoSapiens
EDICIONES